

Hva kan kunnskapslederen lære av Askeladden?

Når mastergradskompetansen dukker opp blant pedagogiske
ledere i barnehagen

Av

Kristin Stjern Stien

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)
for graden

Master of Knowledge Management

(Master i Kunnskapsledelse)

2016



CBS
COPENHAGEN
BUSINESS SCHOOL
HANDELSHØJSKOLEN



NTNU

Handelshøyskolen i Trondheim



NORD
universitet

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter: Kristin Stjern Stien

Norsk tittel: Hva kan kunnskapslederen lære av Askeladden? Når
mastergradskompetansen dukker opp blant pedagogiske ledere i
barnehagen

Studieprogram: Master i kunnskapsledelse 2014-2016

Emnekode og navn: MKL 301 Masteroppgave



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage,
Nords' åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke
gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 01.10.2017

Dato: 20.08.2016


underskrift

FORORD

Denne avhandlingen får stå som symbolet på at en to år og ni måneder lang dannelsesreise går mot slutten. Det har på mange måter vært et eventyr å få lov til å sette seg i et utdanningsmodus i voksen alder og få ny kunnskap på MKL-studiet.

Mer enn en gang har teori, refleksjoner med medstudenter og lærere gitt grunnlag for rope som Askeladden: "Jeg fant! Jeg fant!" En teori her, en modell der, metaforer, symboler, epistemologi og ontologi. Takk til arbeidsgiver, styret i stiftelsen Aurora, som gjorde dette mulig for meg.

Gjennom et engasjerende studie har jeg blitt utfordret på hvem er jeg som leder. Å få en økt bevissthet om grunnleggende antakelser som ligger til grunn for mine handlinger kjennes verdifullt.

Arbeidet med denne avhandlingen har vært givende. Med en jobb som normalt preges av høyt tempo og raske fokusskifter, kjennes det som et privilegium å få lov til å sette av tid til å fordype meg og tenke flere enn to tanker sammenhengende. Derfor kjennes denne sommeren som en eksotisk reise til et sted hvor de lange tanker bor. Takk til informantene som bidro med sine erfaringer og refleksjoner til det empiriske grunnlaget.

Jeg ser at jeg til tider har ruslet på min egne stier når jeg heller skulle gått med familie, venner og medarbeidere. Aldri har jeg hørt annet enn oppmuntrende heia-rop. En ydmyk takk til alle. Særlig til Oda som kom i mål noen måneder før mor. Du har vært en inspirasjonskilde og god hjelper på slutten.

En stor takk til Berit Verstad som for andre gang har guidet meg mot målet. Gleden var stor da det ble kjent at du ble min veileder igjen. Jeg kunne ikke fått det bedre; refleksive spørsmål, konstruktive, ærlige tilbakemeldinger og presis som verdensuret i Sveits når vi skulle ringes. Ikke minst har du vært veldig tilgjengelig i slutfasen av arbeidet med avhandlingen, alltid klar for å bringe den et steg videre. STOR TAKK!

Sist men ikke minst; takk til Sissel, som ved å ta mastergrad i førskolepedagogikk har vært en inspirasjonskilde og en påminning om at kunnskapsledelse er noe av det viktigste en barnehageleder kan holde på med. Gleder meg til fortsettelsen.

Trondheim 19. August 2016

Kristin S. Stien

Sammendrag

Denne avhandlingen har fokus på barnehagelederens rolle som kunnskapsleder når mastergradskompetanse finnes blant pedagogiske ledere.

Bakgrunnen for valg av tema har vært at barnehagefeltet har vært i endring. Siden 2006 har barnehagene sortert under Kunnskapsdepartementet og barns læring har fått større fokus. Barnehagelærernes oppgaver har følgelig også blitt endret. Masterkompetanse i førskolepedagogikk har en berettigelse i barnehagen, men dette er ikke formalisert.

Hensikten med studiet er å finne ut hvordan disse kunnskapsarbeiderne opplever å få handlingsrom som gir de mulighet til å anvende sin kunnskap samtidig som at de bidrar til kunnskapsutvikling i organisasjonen med følgende problemstilling:

Hvordan kan en barnehageleder legge til rette for kunnskapsutvikling i hele barnehagen?

Studiet er designet som en kvalitativ undersøkelse med et praksisbasert kunnskapssyn og har en hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk metodisk tilnærming. Et strategisk utvalg resulterte i seks informanter. Empiriske funn fra undersøkelsen er basert på en hovedsakelig temasentrert analyse med elementer av personsentrert analyse av innsamlet data.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at en barnehageleder har gode muligheter til å legge til rette for at en barnehagelærer med mastergrad kan bidra til kunnskapsutvikling for hele barnehagen ved å innta en rolle som kunnskapsleder og aktivt gå inn for å lede, fasilitere og utløse kunnskapende prosesser. For at barnehagelærerne med mastergrad skal kunne bidra, trenger de handlingsrom hvor de i større grad blir involvert i utviklingsprosesser.

Som en konsekvens av usikkerhet knyttet kunnskapsarbeidernes fremtidsperspektiv kan ledere bli passive. Det er da en fare for at de setter barnehagen i en slags ventemodus gjør at det kan settes i gang en negativ spiral hvor motivasjonen går ned hos den ansatte med masterkompetanse. Dette kan føre til nullutvikling utover den utvikling som normalt skjer - uavhengig av masterkompetansen. Dette visualiseres i en modell.

Utfordringen blir å finne muligheter til dette innenfor de rammene som leders handlingsrom styres av.

Abstract

This master thesis focuses on the kindergarten leader's role as a knowledge manager when master's expertise exists among kindergarten teachers.

The background for the choice of theme relies on how the kindergarten field has been changing. Kindergarten have been managed under the Ministry of Education and Research since 2006 and issues of children's learning has received greater attention. Master competency within pre school pedagogy has a eligibility in kindergartens, but is still not formalized.

The purpose of this study is to examine how these knowledge workers experience a possibility to apply their knowledge at the same time as they are contributing to knowledge development in the organization with the following research issue:

How can a kindergarten leader facilitate knowledge development in the kindergarten?

The study is designed as a qualitative research with a practice based perspective of knowledge and a hermeneutical and social constructivistic methodological approach. A strategically selection of informants resulted in six informants. Data is collected through qualitative interviews, and empirical findings are based on theme centered analysis with elements of person centered analysis

The results from this study show that leader of kindergarten has great possibilities to facilitate the teacher with a Master's degree to contribute to knowledge development for the whole organization by adopting a role as a knowledge manager and purposely leading, facilitating and catalyzing knowledge creating processes. For the teachers with a Master's degree to be able to contribute, they need a space of action where they also should be involved in development processes in a higher manner.

As a consequence of the insecurity of the knowledge workers' perspective of future might lead to the leaders ending up passive and to lead the kindergarten towards a kind of standby situation, which again can lead to a negative spiral where the motivation among the employer with master competencies drops and nothing extra ordinary is happening. This can lead to zero development. This is visualized in a model.

The challenge will be to find possibilities within the boundaries that the leader's space of action is decided by.

Innhold

1. Innledning	1
1.1. Tema og bakgrunn for avhandlingen	1
1.2. Problemstilling og avhandlingens oppbygging	2
2. Barnehagen i den store sammenhengen	4
2.1. Samfunnsmandatet	4
2.1.1. Et historisk perspektiv	4
2.1.2. Styringsverktøyet	5
2.1.3. Det nye mandatet	6
2.1.4. «Pisa-sjokket»	7
2.2. Barnehagelærer som profesjon	8
2.2.1. Fra «tante» til lærer	8
2.2.2. Pedagogen i barnehagen	9
2.2.3. Forholdet mellom utdanningskrav og barnehagens pedagogisk innhold	9
2.2.4. Førskolemasteren	10
2.2.5. Barnehagelederen	11
2.2.6. Barnehagelærerens strukturelle kontekst	11
3. Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse	13
3.1. Kunnskap	13
3.1.1. Filosofiens betydning	13
3.1.2. Perspektivrikdommens gode argument	16
3.2. Kunnskapsarbeideren	18
3.3. Barnehagen – en kunnskapsintensiv organisasjon?	20
3.4. Kunnskapsledelse	22
3.5. Kunnskapsutvikling i organisasjoner	24
3.5.1. Den lærende organisasjon	24
3.5.2. Planlagt kunnskapsdeling	27
3.5.3. Kunnskapsprosesser i det sosiokulturelle landskapet	29
3.5.4. Barrierer og mulighetsrom	31
3.6. Oppsummering	35

4. Metode	36
4.1. Ontologi og epistemologi.....	36
4.1.1. Hermeneutisk fundament	37
4.1.2. Sosialt konstruerte fenomener.....	38
4.1.3. Konsekvenser for forskningen	38
4.2. Forskningsprosessen	39
4.2.1. Kvalitativ metode.....	39
4.2.2. Det kvalitative intervju	40
4.2.3. Strategisk utvalg.....	41
4.2.4. Gjennomføring av intervju	42
4.3. Bearbeiding.....	44
4.3.1. Datareduksjon og sortering	44
4.3.2. Temasentrert analyse.....	45
4.4. Reliabilitet og validitet.....	47
4.4.1. Reliabilitet	47
4.4.2. Validitet	48
4.4.3. Nesten som å forske i egen organisasjon.....	48
5. Hvordan oppleves handlingsrommet?	50
5.1. Handlingsrom i et strukturelt perspektiv	50
5.1.1. Økonomi.....	50
5.1.2. Tid og rutiner	52
5.1.3. Styringsverktøyet	54
5.1.4. Oppsummerende om det strukturelle handlingsrommet	55
5.2. Handlingsrom i et relasjonelt perspektiv	55
5.2.1. Raushet, støtte og hjelpsomhet.....	56
5.2.2. Trygghet og tillit vs. utrygghet og mistillit	58
5.2.3. Inkludering vs. ekskludering	60
5.2.4. Oppsummerende om det relasjonelle handlingsrommet.....	62
5.3. Det profesjonelle rommet	63
5.3.1. Kunnskap	63
5.3.2. Rettferdighet som en dyd	64
5.3.3. Profesjonens plass i barnehagen	66
5.3.4. Fremtidsbilde	70

5.3.5.	Oppsummerende om det profesjonelle rommet.....	71
5.4.	Handlingsrommet.....	72
6.	Bidrag til kunnskapsutvikling i barnehagen.....	75
6.1.	Planlagte Kunnskapsutviklende prosesser	75
6.1.1.	Masteravhandlingens vei inn barnehagen	75
6.1.2.	Utvidet ansvar i prosjekt	78
6.1.3	Veiledningsansvar	79
6.1.4.	Personalmøter og lignende arenaer	79
6.1.5.	Oppsummerende om planlagte kunnskapsutviklende prosesser	80
6.2.	Uformelle læringssituasjoner	81
6.2.1.	Ubunden planleggingstid/felles refleksjonstid	81
6.2.2.	Side om side – fagfellesskapet.....	82
6.2.3.	Ekspertrollen i praksis	84
6.2.4.	Oppsummerende om uformelle læringssituasjoner	85
7.	Kunnskapsutvikling som en konsekvens av handlingsrom.....	86
7.1.	Det store bildet – med fremtidsperspektivet som en del av det.....	86
7.2 .	«Så mye som mulig, så lenge vi har henne her!»	88
7.2.1.	Kunnskapslederen og Mastergradsstudenten	89
7.2.2.	Kunnskapslederen og barnehagelæreren med mastergrad	89
7.2.3.	Kunnskapsarbeiderens kontekst og innflytelse på kunnskapsutviklingen.....	92
8.	Oppsummering og konklusjon.....	93
8.1.	Oppsummering.....	93
8.2.	Konklusjon	95
8.3.	Til ettertanke	97
8.4.	Behov for en ny organisering i fremtidens barnehage.....	98
REFERANSER	100

Figurliste

<i>Fig. 1: Eksempel på organisering av barnehage</i>	s. 11
<i>Fig. 2: Eksempel på eksterne samarbeidspartnere i barnehagen</i>	s. 12
<i>Fig. 3: Kunnskapsintensivitet i organisasjoner</i>	s. 21
<i>Fig. 4: Spenders kunnskapstypologi</i>	s. 24
<i>Fig. 5: Enkelt- og dobbeltkretslæring</i>	s. 26
<i>Fig. 6: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen</i>	s. 27
<i>Fig 7: Handlingsrom i tre kategorier</i>	s. 73
<i>Fig. 8: Kunnskapsutvikling som konsekvens av handlingsrom</i>	s. 88

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: Kategorisering og tema, forskningsspørsmål 1</i>	s. 46
<i>Tabell 2: Kategorisering og tema, forskningsspørsmål 2</i>	s. 46
<i>Tabell 3: Det store bildet</i>	s. 87

Vedlegg:

Vedlegg 1: samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide – leder

Vedlegg : Intervjuguide – pedagogisk leder

Jeg fant – jeg fant!

«Jeg fant, jeg fant!», ropte Askeladden. Han plukket opp en gammel skosåle, som han fant på veien til Kongsgården. Der skulle han prøve å målbinde kongsdattera og vinne både henne og halve kongeriket.

Kanskje var det slik hun tenkte barnehagelæreren også, som fant en mastergrad i førskolepedagogikk på sin karrierevei; «denne kan kanskje være til hjelp slik at jeg oppnår et godt og rikt profesjonsliv» Noen vil kanskje si at en mastergrad finner man ikke sånn helt tilfeldig i grøftekannten på en karrierevei, og det kan vel så være.

Så var det kanskje heller barnehagelederen, da, som kom over denne pedagogen med mastergrad og ropte for seg selv: «jeg fant, jeg fant!». Det måtte i så fall ha vært en leder som tenkte som Askeladden; «Denne kunnskapsarbeideren skal jeg jammen ta godt vare på, for henne får jeg sikkert stor glede av snart». Hadde hun derimot tenkt som brødrene til Askeladden hadde hun nok tenkt: «Nei, dette har jeg ikke bruk for nå, jeg lar den ligge» og så hadde hun hastet videre i sin travle hverdag på vei mot nye mål.

Nå vil noen igjen kanskje si at det er litt søkt å sammenligne skosålen i eventyret med en mastergrad i virkeligheten, og det kan vel så være. Skosålen var jo for søppel å regne, og en mastergrad anses for en alt for høy kompetanse til å kunne leve ut sitt potensiale til fulle i en barnehage. Sånn sett kunne man si at de hadde lik verdi, bare med motsatte fortegn – den ene for lav, den andre for høy.

Nå vet vi hvordan det gikk med Askeladden. Skosålen ble for han nøkkelen til et godt og rikt liv.

Så da blir spørsmålet: kan en mastergrad i førskolepedagogikk på samme måte bli nøkkelen til et godt og rikt liv både for barnehagelæreren, barnehagelederen og hele organisasjonen?

Fritt etter eventyret om *Prinsessen som ingen kunne målbinde* (Asbjørnsen & Moe, 1982)

1. Innledning

1.1. Tema og bakgrunn for avhandlingen

Det finnes førskolelærere/barnehagelærere som tar videreutdanning og oppnår en mastergrad i førskolepedagogikk. Noen av disse får nye jobber innenfor utdanningssystemet, andre går videre for å oppnå en doktorgrad. Imidlertid er det noen som fortsetter å jobbe i barnehagen – delvis i påvente av andre muligheter og dels fordi de faktisk ønsker å fortsette i barnehagen i en eller annen rolle. Utdanningsenhetene ved for eksempel Dronning Mauds Minne, Høgskolen for barnehagelærerutdanning forespeiler også arbeid i barnehage på ulike nivå som et relevant arbeidsområde etter oppnådd grad (DMMH, 2016).

Barnehagens plass i samfunnet har forandret seg markant de siste 10 – 15 år, og denne dype kunnskapen som førskolemasteren har ervervet om blant annet barn, barndom og barnehagens plass i samfunnet kan bli en viktig ressurs for barnehagen som institusjon. Imidlertid er dette en veldig ung problemstilling og det kan virke som at det er lite som har skjedd i forhold til lønnskompensasjon og formell nyttiggjøring og tilrettelegging for denne kompetansen innen barnehagesektoren.

Med dette som bakteppe, er det interessant og relevant å se nærmere på hvordan tas denne dype kunnskapen imot i barnehagen – er det rom for denne? I hvilken grad kan den bli en del av den organisatoriske kunnskapen i fremtidens barnehage?

Som leder i en barnehage har jeg selv opplevd en ansatt som har tatt en masterutdanning i førskolepedagogikk, og kjent på begrensningene som ligger i rammer og andre betingelser. Samtidig har jeg kjent på et ønske om å få dra nytte av denne kompetansen lengst mulig og et håp om at dette kan bli en vinn-vinn-situasjon for alle parter. Det finnes teori som viser at profesjonelle kunnskapsarbeidere motiveres av blant annet utsikter til personlig vekst og selvledelse (Irgens, 2011, s. 127). Et relevant undringsspørsmål i denne sammenheng er hvordan er det mulig å skape et handlingsrom som stimulerer og utfordrer barnehagelæreren med mastergrad og samtidig bidrar til kunnskapsutvikling i hele barnehagen?

For noen ledere kan dette også bety at her kommer det en gruppe kunnskapsarbeidere med høyere utdanning enn dem selv, i og med at det formelle kravet for å lede en barnehage er utdanning på bachelornivå. I hvilken grad kan dette være en utfordring? Barnehagen har en tradisjon for en formell hierarkisk organisering på den ene siden, samtidig som tette relasjoner, samspill, kommunikasjon og kompetanse er et ofte brukte begrep for å beskrive avstand eller manglende avstand mellom de ulike profesjonene i barnehagen.

Temaet for denne avhandlingen vil derfor handle om barnehagelederens rolle som kunnskapsleder, hvor jeg ønsker å undersøke hvordan den ansatte med mastergrad i førskolepedagogikk opplever handlingsrommet som trengs for å bidra til kunnskapsutvikling for hele barnehagen og hvordan lederen kan påvirke dette.

1.2. Problemstilling og avhandlingens oppbygging

Hovedmålet med dette studiet er å bidra med kunnskap om hvordan leder aktivt kan legge til rette for at en barnehagelærer med masterkompetanse skal kunne bidra til kunnskapsutvikling i barnehagen som helhet. Det er søkt etter annen forskning som kan si noe om dette uten at det er funnet.

Avhandlingen bygger på en praksisbasert og sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Det er følgelig grunn til å anta at bare ved tilstedeværelse i et praksisfellesskap, vil denne kunnskapsarbeideren bidra til at det skjer en utvikling i praksisfeltet (Lave, 1999). Derfor blir det essensielt å kaste lys over hvordan leder aktivt kan tilrettelegge for å kunne gjøre nytte av masterkompetansen utover det.

Med dette som utgangspunkt og med bakgrunn i undringsspørsmålene i forrige kapittel, har følgende problemstilling vokst frem:

Hvordan kan en barnehageleder legge til rette for kunnskapsutvikling for hele barnehagen?

Problemstillingen er i seg selv vid og en avgrensning er nødvendig. Det foreligger imidlertid en innsikt i at kunnskapsarbeidere motiveres blant annet av måloppnåelse, personlig vekst og selvledelse (Irgens, 2011, s. 127). Deres praksis er avhengig av egne, spesifikke kunnskaper. Arbeidsoppgaver er ikke styrt av spesifikasjoner og prosedyrer (Irgens, 2007, s. 30). Med andre ord de trenger et handlingsrom hvor de får utøve sitt eget pedagogiske skjønn. For å finne svar på problemstillingen kan derfor økt innsikt i kunnskapsarbeiderens handlingsrom være veien å gå. Følgende to forskningsspørsmål er med dette formulert:

1. Hvilke handlingsrom har de med masterkompetanse i barnehagen?
2. Hvordan bidrar de med masterkompetanse til kunnskapsutvikling i barnehagen?

Begrepet *handlingsrom* settes i en subjektiv kontekst. Undersøkelsen vil derfor vise hvilke tema som blir løftet frem som viktige for barnehagelærere med masterkompetanse i denne sammenheng.

De to forskningsspørsmålene kan hver for seg stå som selvstendige spørsmål og vil bli undersøkt hver for seg. Allikevel blir det interessant å se hvordan disse to fenomenene forholder seg til hverandre og om det foreligger en kausalitet som får betydning for lederens rolle som kunnskapsleder.

Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er bygd opp i åtte kapitler. Kapittel 1 består av innledning og problemstilling. I kapittel 2 vil den barnehagefaglige bakgrunn - og med dette relevans for problemstillingen – presenteres. Her vil jeg komme inn på historikk i forhold til barnehagens plass i samfunnet, og hvordan mandatet har endret seg gjennom tiden. I dette kapitlet vil også tema om barnehagen som organisasjon, profesjonsutdanningen og lederrollen i barnehage bli behandlet.

I kapittel 3 vil min teoriforankring i det praksisbaserte perspektiv gjøres tydelig. Her har jeg valgt en oppbygning hvor jeg først går inn på selve kunnskapsbegrepet. Det gjør jeg ved hjelp av dikotomisering mellom det objektivistiske og det praksisbaserte perspektiv. Videre vil jeg søke å bygge en bro mellom disse to motsatsene. Til dette har jeg valgt å anvende teori hovedsakelig av Hislop (2013), Gotvassli (2015) og Nonaka & Takeuchi (1995)

Videre i samme del vil jeg si noe mer om *kunnskapsarbeideren* og *kunnskapsintensivitet* i barnehagen.

Endelig vil jeg presentere teori om organisatorisk læring og hvilke konsekvenser ulike perspektiv får for kunnskapsledelse. Her støtter jeg meg til teori fra Irgens (2007),(2011), (2011), Eldkjær (2004) og Uhl-Bien, Marion & McKelvey (2007). Siden jeg har valgt å forholde meg til et mangfoldsperspektiv blir det også viktig å si noe om dette.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode for undersøkelsen. I kapittel 4 redegjør jeg for mitt ontologiske ståsted, valg av metode og hvordan jeg har reflektert rundt forberedelser, gjennomføring av intervju og etterarbeidet. Her presenteres også drøftinger rundt forskningsarbeidets reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 blir data analysert for å svare på forskningsspørsmål 1. I kapittel 6 analyseres data med tanke på å svare på forskningsspørsmål 2. Siden jeg har valgt en delvis strukturert intervjuguide som metode, er det informantenes subjektive fortellinger som blir interessante. En temasentrert analyse vil derfor rette fokus på de tema som de har løftet frem. I tillegg er det interessant å se etter sammenhenger mellom fortellinger fra ledere og barnehagelærere som jobber i samme barnehage. Derfor har analysen elementer i seg av å være personsentrert.

I kapittel 7 blir funnene satt inn i en modell for å vise hvordan de ulike fenomenene forholder seg til hverandre. I kapittel 8 presenteres et sammendrag og konklusjon av funnene i studiet. Her presenteres også forskerens refleksjoner over den prosessen som har skjedd siden oppstarten av undersøkelsen og rundt funnene i studiet. Her har jeg også forslag til videre forskning.

2. Barnehagen i den store sammenhengen

Formålet med dette kapittelet er å gi en innsikt i utviklingen av barnehagen som institusjon i Norge fra den spede begynnelse frem til i dag. Dette kan bidra til en forståelse for relevansen i studiet om barnehagelederen som kunnskapsleder for barnehagelærer med masterkompetanse i førskolepedagogikk.

Kapittelet er delt inn i to hovedområder; barnehagens samfunnsmandat og hvordan pedagogens profesjon har vokst frem. I tillegg blir førskolemasteren, lederen og barnehagens struktur bli presentert.

2.1. Samfunnsmandatet

Barnehagens plass i samfunnet har vært et omskiftelig tema avhengig av ulike politiske vinder – blant annet fra å være et argument i debatten om kvinners inntog i arbeidslivet (NOU-2007:6, s. 55), (SSB, 2005) til å bli et middel i den globale kunnskapskampen (Klitmøller & Sommer, 2015). For å bidra til en forståelse om hvordan det kan ha blitt slik, vil de neste kapitlene omhandle barnehagen i en historisk sammenheng, styringsverktøy og profesjonsutdanningen.

2.1.1. Et historisk perspektiv

Den norske barnehages historie startet første del av 1800-tallet og har lite til felles med den barnehagen vi i dag kjenner. Den gang ble den benevnt som *barneasyl*. Den var et fristed for barn i fattige familier, som ikke hadde omsorgspersoner hos seg på dagtid mens begge foreldre arbeidet lange dager. Asyltantene arbeidet frivillig. De hentet inn barna fra gata og ga de mat og enkel sysselsetting for å unngå uheldig lediggang uten voksent tilsyn (Trondheim Asylselskap, 2016).

Frem til 1946 hadde ikke barnehagen vesentlig støtte eller kontroll fra staten. Det lille som var, ble hjemlet i Sunnhetsloven av 1860 (NOU 2007:6, 2007, s. 55).

I 1951 ble barnehagen foreslått lagt til Kirke- og undervisningsdepartementet. Forbindelsen til skolen skulle være tydelig, selv om det skulle være et frivillig tilbud. Dette synet vant ikke frem, og barnehagen som institusjon ble fortsatt underlagt Sosialdepartementet. Den skulle fortsatt sees i sammenheng med familiepolitikk og sosialpolitikk. Fra 1991 ble barnehagene administrert fra det nye Barne- og Familiedepartementet (ibid, s. 55).

I 2006 kom allikevel den endringen som ble foreslått i 1951. Barnehagen ble overført til Kunnskapsdepartementet. Den ble nå definert som en del av det totale utdanningsløpet i Norge. Samtidig tok man nå til orde for et paradigmeskifte i synet på det lærende barnet,

hvor barnet fikk en større aktørrolle i sine egne læringsprosesser (Rammeplan for barnehagen, 2006).

2.1.2. Styringsverktøyet

Loven

Den første barnehageloven ble vedtatt i 1975 og var en typisk rammelov, som fikk utfyllende bestemmelser i forskriftene:

Formålet med denne loven var: «å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse med barnas hjem» (NOU-2007:6, 2007, s.56).

Dette var et lite tynt hefte, hvor barnehagen ble definert som en pedagogisk tilrettelagt virksomhet på dagtid for barn under skolepliktig alder og for barn på tilsvarende modningstrinn. I den nye barnehageloven av 2005 utelates ordet *tilrettelagt*, og barnehagen blir nå definert som en pedagogisk virksomhet (ibid, s. 56). Dette inkluderer både tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av virksomheten i barnehagen.

Formålsparagrafen den sist vedtatte barnehagelov i 2006 er langt mer omfattende enn tidligere (Barnehageloven, 2006):

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn.

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser. Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Departementet fastsetter en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver.

Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

Med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten.

Rammeplanen

Så sent som 1995 ble det vedtatt en Rammeplan for Barnehagen. Denne skulle fungere som en utvidet forskrift til loven og:

Gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver og være et arbeidsredskap for barnehagens personale. Den skal danne grunnlag for barnehagens planlegging, dokumentasjon og vurdering av innholdet. Samtidig skal den angi mål som barnehagen skal arbeide mot i hverdagslivet og i arbeidet med fagområder. Videre skal den gi informasjon til foreldre som grunnlag for samarbeid mellom hjem og barnehage, gi barnehagens eiere grunnlag for å vurdere rammebetingelser og kompetansebehov og endelig være utgangspunkt for kommunens tilsyn (U.dir., 2016).

Denne ble revidert i 1997, og barnehagen ble pålagt å systematisere det pedagogiske arbeidet innenfor 5 fagområder, herunder bl.a. norsk, natur og miljø og fysisk fostring og bevegelse. I 2006 ble ytterligere 2 fagområder tatt inn i rammeplanen; matematikk og filosofi. Samtidig ble dannelse og barns medvirkning vektlagt.

2.1.3. Det nye mandatet

I 2006 ble altså barnehageforvaltningen underlagt Kunnskapsdepartementet. For barnehagesektoren kunne dette oppleves som et løft. Barnehageprofesjonen har vært et kvinnedominert lavtlønnet, lavstatusyrke. Å bli definert som en del av det totale utdanningsløpet gjør sektoren mer synlig på kartet. Samtidig var dette et klart signal om at myndighetene har definert et behov for at barn trenger å tilegne seg visse kompetanser før opplæringspliktig alder. Barnehagen ble enda tydeligere en arena også for læring i tillegg til lek og omsorg.

Fra å ha en barnehagedekning på 3% i 1975 (SSB, 2005), ble det nå vedtatt en målsetting om full barnehagedekning på landsbasis, og at alle barn født før 1. september har rett til barnehageplass ved fylte ett år.

I 2015 hadde i overkant 90 % av alle barn i Norge i alderen 1 – 6 år plass i barnehage (SSB, 2016).

Barnehagens eksistensbegrunnelse har altså gått fra være instrumentelt begrunnet til å ha en egenverdi. Fra å være nødvendig for at foreldre skal kunne utøve sitt samfunnsansvar i kraft av sine jobber, er barnehagen nå en arena hvor grunnlaget for fremtidens kompetanser dannes – kompetanser som kunnskapssamfunnet har behov for.

2.1.4. «Pisa-sjokket»

Så hvorfor opplevde man denne helomvendingen fra 1951, hvor man gikk bort fra forslaget om å sette barnehagene under administrasjon av Kirke- og undervisningsdepartementet?

Noe av forklaringen kan ligge i det som skjer i det internasjonale landskapet. Det foregår nå en åpen kamp om barnehagen, som springer ut av en kamp på globalt nivå – en kamp om hvilket land som skal vinne den globale kunnskapskampen (Klitmøller & Sommer, 2015). Man snakker fortsatt om det store «Pisa-sjokket» i 2001, der resultater fra OECDs PISA-undersøkelse ble offentliggjort. Det viste seg at grunnskolebarn i de skandinaviske landene skåret lavt sammenlignet med andre nasjoners 15-åringer. Kristin Clemet, daværende utdanningsminister i Norge uttalte at det «nå er bevist – vi er skole-tapere» (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 7). Alle de tre skandinaviske landene skåret middels på denne to-timers testen. Klitmøller, et al. (2015, s. 18) peker på det paradoksale ved at global økonomistyring får en sentral rolle i barns oppvekstkår:

Det er viktig å slå fast at selv om PISA handler om testing i skoleregj, har PISA-tenkningen fått stadig større innflytelse på barnehageplanleggere og beslutningstakere tanker om barnehagepedagogikk og barnehagepolitikk. Man bør huske at PISA (Programme for International Student Assessment) hører inn under OECD (Organization for Economic Co-operation Development) og er knyttet til en antakelse om at utdanning er nær forbundet med økonomisk vekst.

Og videre (ibid, s. 18); ifølge Andreas Schleicher, leder for PISA, er situasjonen ti år etter den første undersøkelsen slik at:

Når undervisningsministre nå til dags møtes i OECD, begynner de nesten alle samtaler med et komparativt perspektiv. De tar altså utgangspunkt i hvordan ulike land ligger an i forhold til hverandre ifølge PISA-målingene.

Den kampen som Klitmøller & Sommer (2015) referer til handler altså om hvilke mål og metoder skal anvendes for å gjøre dagens små barn best mulig rustet for dagens og fremtidens samfunn. Og denne kampen ser man nå presse seg inn i førskolealderens barndom.

I barnehagelovens formålsparagraf, §1, fokuseres det på at

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling (Lov om Barnehage, 2006).

Det er ikke lett å finne gode parametre for hvordan verdiene i barnehagelovens formålsparagraf, som menneskelig likeverd, åndsfrihet og toleranse måles. Dermed blir det et paradoks at det kan bli mindre fokus på mellommenneskelige verdier og mer fokus på ferdigheter innen språk, matematikk og lignende fag. Disse har et kvantitativt aspekt over seg. Det er lettere å måle og krysse ut for om barn har kunnskap om en matematisk sirkel enn å måle hvorvidt de opplever mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap, eller i hvilken grad de har utviklet toleranse.

Man merker av denne grunn en uro i det pedagogiske fagfeltet. Det stilles spørsmål om hvorvidt denne dreiningen er til barns beste. For hvordan skal man gjøre barna i stand til å møte en fremtid som vi i dag vet svært lite om? Det finnes ingen enkle svar på hvordan vi gjør neste generasjon best kvalifisert til å leve i fremtidens samfunn.

På den annen side har barnehagene fått et mandat i å sette barns læring på agendaen i større grad. Man kan velge å motarbeide dette så lenge det går, eller man kan bli med på bølgen og påvirke mens denne bygger seg opp.

Her ligger noe av argumentasjonen for relevansen i dette forskningsarbeidet.

Masterkompetanse i førskolepedagogikk kan komme godt med når man skal møte krav om kartlegging og testing av kunnskaps- og mestringsnivå hos barn og samtidig skape den gode barndom. Den dype kunnskapen om barn, barndom og barnehagens plass i samfunnet masteren erverver gjennom studiet kan bli meget viktig for å få gode kritiske refleksjoner internt i barnehagen og i praksisfeltet - her hvor disse overordnede føringer blir til barns hverdager.

2.2. Barnehagelærer som profesjon

Også barnehagelærerens profesjonsutdanning har vært i utvikling. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om denne utviklingen har vært i takt med utviklingen av barnehagemandatet, og om dagens barnehagelærere er rustet til å møte den virkeligheten som barnehagen står i.

2.2.1. Fra «tante» til lærer.

De aller første kvinnene (det var nok ingen menn blant disse omsorgspersonene) som utviste omsorg for barna på 1800-tallet ble hetende «asyltanter». De hadde ingen utdanning, men det var neppe nødvendig deres formål tatt i betraktning.

Barnehagelærerutdanningen ble første gang etablert i Norge ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935 med Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn som initiativtaker og eier. Før den tid måtte norske kvinner reise til Fröbel-instituttene i Danmark, Sverige og Tyskland for å få utdanning som barnehagelærere (Denk, 2009).

Utdanningen var lenge 2-årig inkludert praksisperioder. Det var et krav om forpraksis i barnehage for å bli tatt opp til studiet. På slutten av 70-tallet ble utdanningen 3-årig. Krav til forpraksis falt bort og praksis i utdanningsløpet ble opprettholdt og utvidet noe.

Profesjonen har hatt forskjellige betegnelser fra barnehagelærerinne, førskolelærer og nå barnehagelærer. Det er en utdanning på bachelornivå. Personer med denne utdanning har kompetanse til å arbeide med barn i alderen 0-6 år i barnehagen (dmmh.no).

Barnehageloven slår fast i § 17 og 18 at både leder og pedagogisk leder skal ha førskolelærerutdanning.

2.2.2. Pedagogen i barnehagen

I 2016 ble det første kullet med norske barnehagelærere uteksaminert fra utdanningen. Tidligere var tittelen førskolelærer. Innholdet i utdanningen har imidlertid ikke gjennomgått store endringer. For å unngå forvirring er *barnehagelærer* valgt som beskrivelse av profesjonen i hele avhandlingen. Barnehagelæreren har altså 3-årig bachelor utdanning, og er kvalifisert til stillingen som pedagogisk leder for en gruppe barn, som også er den mest vanlige stillingen for barnehagelærere med 3-årig utdanning. Avhengig av antall barn på gruppa kan man også finne barnehagelærere uten lederansvar, assistenter –både fagutdannede og ufaglærte som pedagogisk leder har noe lederansvar for, så som daglig drift og veiledning. Alle deltar i det samme daglige praktiskpedagogiske arbeid med barna. Man ser lite til forskjeller i det arbeidet en pedagog og en assistent utfører direkte med barn. Dette innebærer en rimelig flat struktur, slik at mange pedagoger fortsatt driver praktisk arbeid som ikke handler om arbeidet med barna – så som oppvask og sortering av klær.

Alle barnehagelærere har tariffestet 4 timer med ubunden arbeidstid i uken, hvor arbeid forbundet med pedagogisk ledelse, planlegging, refleksjon og dokumentasjon utføres. Når, hvor og sammen med hvem de utfører dette er opp til den enkelte. Det er tradisjon for å jobbe på egen hånd. I den senere tid ser vi som er i fagfeltet at noe av denne tiden brukes oftere sammen andre fagfeller enn tidligere.

2.2.3. Forholdet mellom utdanningskrav og barnehagens pedagogisk innhold

Barnehagelærerutdanningen er fortsatt 3-årig i dag, og gis ved statlige og private høyskoler og Universitetet i Stavanger - også etter at det pedagogiske innholdet i barnehagen er utvidet og formalisert i mye større grad i 2006. *Tid for lek og læring* (St.meld. nr. 19 (2015-2016), 2016) varsler ytterligere tilstramming av blant annet krav til dokumentasjon av pedagogisk arbeid og måloppnåelse. Man aner konturene av en annen type arbeid både i og utenfor den praktiskpedagogiske arena. Stortingsmeldingen vil ligge til grunn for revidering av ny Rammeplan i 2017.

Fremtidens barnehage (St.meld. nr. 24 (2012-2013), 2013) gir imidlertid noen vyer om viktige kvaliteter for fremtidens barnehager. I *Strategi for kompetanse og rekruttering* (Strategi 2014-2020, 2013) fra Kunnskapsdepartementet vektlegges ulike kompetanser for fremtidens barnehager, hvor mulige etter- og videreutdanningsløp for barnehagepedagoger er skissert. Det ene løpet er mastergrad i Førskolepedagogikk.

Denne utdanningen er nå et tilbud ved flere høyskoler, blant annet ved Dmmh i Trondheim.

2.2.4. Førskolemasteren

I 1985 ble det for første gang mulig å studere hovedfag i førskolepedagogikk. Fra 2004 ble dette endret til et masterstudium. Dronning Mauds Minne, Høgskolen (Dmmh) tilbyr i dag dette studiet i samarbeid med Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved NTNU. I studieplanen (Dmmh, 2016) heter det:

Målet med dette masterstudiet er faglig fordypning i relevante barne- og barnehagefaglige emner knyttet til arbeid i og med barnehager. Målet er å videreutvikle kvaliteten i barnehagesektoren.

Studiet kvalifiserer til:

- *Videre arbeid som pedagogisk leder, fagleder og styrer/enhetsleder i barnehagen*
- *Undervisningsstillinger på universitets- og høghskolenivå*
- *Administrasjon og lederoppgaver innenfor offentlig sektor og ideelle organisasjoner som arbeider med barnefaglige spørsmål*
- *Videre studier på doktorgradsnivå*

Studiet skal gi studentene inngående forskningsbasert kunnskap om barn, barndom og barnehager. Ulike perspektiver på dagsaktuelle temaer som lek og læring, mangfold og demokrati vil stå sentralt i studiet. I tillegg kan studenten velge å fordype seg i temaer som ledelse, kvalitetsutvikling eller veiledning.

Studiet skal gi ny innsikt om barnehagens plass i samfunnet, og utvikle evne til analyse og kritisk diskusjon av barnehagefaglige temaer.

Barnehagelærer med mastergrad i førskolepedagogikk har altså en dypere forståelse for barn og barndom. De har en utvidet forutsetning for å møte krav til innhold og metoder – blant disse også krav sprunget ut av de kommersielle verdiene som kommer fra OECD. De kan foreta kvalifiserte valg i sitt pedagogiske virke i barnehagen basert på en kritisk tenkning. Kunnskapen kan gjøre det lettere å stå for noe, uten å falle for alt som kommer av nye innspill fra politisk hold.

Det er flere førskolelærere som etter oppnådd mastergrad går tilbake til barnehagene for å jobbe direkte med barn, også om det ikke er det som først og fremst er målet. Det finnes imidlertid ingen oversikt over hvor mange dette gjelder

2.2.5. Barnehagelederen

Barnehagelederen er barnehagens øverste leder. Lederne kan ha ulike stillingsbetegnelser avhengig av eierform. I en kommunalbarnehage er lederen *enhetsleder*. I private barnehager har man ulike eierformer; stiftelser, andelseierskap, enkeltmannsforetak, med videre. Dette kan ha betydning for stillingsbetegnelse. Det mest vanlige er *daglig leder*. Barnehageloven opererer med en samlebetegnelse som henger igjen fra tidligere; *styrer* (*Barnehageloven, 2005*). I denne avhandlingen vil *leder* hovedsakelig bli anvendt.

Lederen har et overordnet ansvar knyttet til helheten i barnehagen, fordelt på 3 hovedområder; det barnehagefaglige, personal og administrasjon. Kompetansekrav til leder er bestemt i barnehageloven til å minimum være førskolelærer/barnehagelærer eller tilsvarende pedagogisk utdanning på bachelornivå.

2.2.6. Barnehagelærerens strukturelle kontekst

Barnehager i Norge er altså i dag regulert av Lov om barnehager og er underlagt Kunnskapsdepartementet. Loven gir friheter til hvordan man vil organisere seg internt, men gir samtidig føringer for rammevilkår og økonomi.

Barnehager organiseres i dag mest vanlig som basebarnehager eller avdelingsbarnehager. Den vanligste formen for organisering er slik den er fremstilt i fig.1. Samtidig finnes det flere varianter av denne, ofte bestemt ut fra antall barn og om det er basebarnehage eller avdelingsbarnehage.

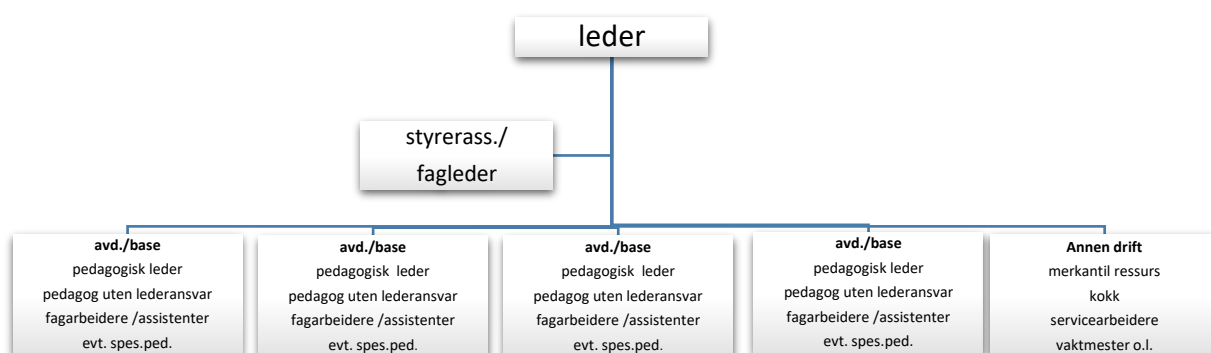


Fig 1.: Eksempel på organisering av barnehage

Antall pedagoger er bestemt ut fra antall barn på hver gruppe/avdeling. Ifølge Lov om barnehager § er i dag kravet én pedagog pr. 18 barn over tre år eller pr. 9 barn under tre år. Dersom barnegruppen er større, skal det være ytterligere en pedagog. Det sies ellers ingenting om antall voksne på en barnehagegruppe.

Antall personer i ledelsen bestemmes ut fra antall avdelinger/grupper, hvor normen er 35% stilling pr. avdeling. I en fireavdelings barnehage er følgelig normen 140% stilling i ledelsen. Lederen innehar 100% stilling, mens 40% kan være en fagleder eller merkantil ressurs, avhengig av hvordan man velger å organisere seg.

Videre så er barnehagen en del av et større bilde, og kan noe forenklet fremstilles som i fig. 2. Disse er en del av samarbeidspartnere som hver for seg griper inn i barnehagehverdagen i barnehagelærerens profesjonsliv. Samtidig er rammer den inn handlingsrommet til leder i barnehagen.



Fig. 2: *Eksempel på eksterne samarbeidspartnere i barnehagen*

Det er imidlertid viktig å presisere at de to figurene i dette avsnittet kun gir et forenklet skjematisk bilde av strukturer. I alle ledd finnes mennesker og relasjoner mellom disse – på kryss og på tvers – som til sammen danner et mer komplekst bilde.

3. Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse

Avhandlingen handler om hvordan barnehageledere i rolle som kunnskapsleder kan legge til rette for at individuell kunnskap kan bli til noe mer, til det beste for hele organisasjonen.

Ulikheter i grunnleggende ontologiske og epistemologiske grunnsyn får konsekvenser for læringssyn og metodologi for kunnskapsledelse i organisasjoner. I dette kapittelet vil jeg presentere et bredt teoretisk perspektiv på kunnskap og kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner og samtidig vise hvordan disse får konsekvenser for kunnskapsledelse i organisasjoner.

3.1. Kunnskap

Kunnskapsbegrepet lar seg ikke fange i en bestemt definisjon. Hvordan det kan forklares er basert på ulike ontologiske perspektivs betydning for epistemologien. Epistemologi er satt sammen av det greske ordet *episteme*, som betyr kunnskap, og *logos*, som betyr læren om. Epistemologi er altså læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse (Nyeng, 2010, s. 209). Ontologiske spørsmål knyttet til kunnskap i et filosofisk perspektiv kan være: Hvordan blir kunnskap til? Er kunnskap objektiv og målbar? Kan man lese seg til kunnskap, eller må den erfares? Hva er sann kunnskap? Kan den subjektive tolkning ilegges vekt?

3.1.1. Filosofiens betydning

Hislop (2013) har valgt å forklare de epistemologiske forskjellene ved hjelp av det objektivistiske og det praksisbaserte perspektiv. Dette er vanlig kategorisering i vestlig filosofi og vitenskapsteori. Vi må langt tilbake i tid for å vise hvordan denne dikotomien i vestlig epistemologi har vokst fram, helt tilbake til filosofene Platon og hans elev Aristoteles i den greske antikken.

Noe forenklet kan man si at Platon forfektet en idé om at sannhet og kunnskap er noe som finnes utenfor mennesket i en objektiv forstand. Aristoteles (384-322 f.kr) delte Platons ide om at det finnes en virkelighet som er sann og objektiv; *episteme*. Samtidig argumenterte han for to andre nyanser. *Tekne* kan beskrives som praktisk, oppgaveorientert og praktisk kunnskap, mens *fronesis* beskrives som erfaringsbasert klokskap (Irgens, 2011, s. 17). Den er en «*intellektuell dyd, en type intellektuell kompetanse som omfatter praktisk visdom/klokskap/fornuft, en skjønnsmessig evne (skjønn) som erverves gjennom erfaring over tid*» (Irgens 2011, s.17)).

Man snakker også om «*The Cartesian split*». Dette har sitt utspring i filosofen Descartes (1596-1650) og hans «Jeg tenker – altså er jeg». Han representerte det rasjonelle

kunnskapssynet hvor kunnskap ble holdt frem som en absolutt sannhet – som en ren kognitiv prosess, uavhengig av kropp, sanser og følelser. Hans ideer ble imøtegått av sin egen elev, Locke, som hevdet at mennesket fødes med «blanke ark» og at all kunnskap er erfaringsbasert og oppnås gjennom sansning og refleksjon (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 23). Vico (1668-1744) kritiserte Descarte for å ha ignorert fronesis til fordel for episteme. Han argumenterte for en kollektiv kunnskap som han kalte poetisk kunnskap. Den finnes i form av metaforer, kunst religion, folkløse og hieroglyfer, og kan ikke nås gjennom rene kognitive prosesser (Irgens, 2011, s. 17).

Nonaka & Takeuchi utfordrer særlig «The Cartesian Split» i den vestlige filosofi, og er kritisk til hvordan det objektivistiske synet har fått råde samtidig som den tause kunnskapen blir neglisjert. Deres kunnskapssyn bygger blant annet på japansk filosofi. Her eksisterer ikke dikotomiseringer mellom objektiv og subjektiv kunnskap som en problemstilling. Her har man søkt å finne forklaringer ved å se helhet i tre forskjellige dimensjoner; helheten mellom *menneske og natur, kropp og sinn og meg selv og andre* (Nonaka et al., 1995, s. 29).

Oppsummerende kan man altså forstå kunnskap som noe objektivt, strukturelt og statisk. På den annen side forstås kunnskap som sosialt, praksisbasert, prosessuelt, dynamisk og refleksivt. Det finnes retninger innenfor filosofien som søker å forklare dette skillet i et dualistisk perspektiv som enklest beskrives som en *enten-eller*-perspektiv. I den andre retningen ser man dette skillet i et dualitetsperspektiv som kan beskrives som et *både-og*-perspektiv.

Kunnskapssyn i det objektivistiske perspektiv

I den objektivistiske rammen finner man altså et naturvitenskapelig syn på kunnskap som en objektiv, rasjonell sannhet i en fast og statisk form. Den er en beholdning, som kan kodifiseres og lagres i tekst, dokumenter, diagrammer, manualer og datafiler med tanke på overføring, gjenbruk, deling og spredning. I dette kunnskapssynet er all kunnskap eksplisitt, språket har en entydig mening. Det ligger ikke noe rom for tolkning her. Den representerer en sannhet – *justified true belief*. Karl Popper, som er en essensiell teoretiker innen positivismen, mener at vitenskapelig kunnskap må kunne kritiseres, diskuteres og etterprøves og falsifiseres. Det vil si at det også må kunne føres bevis for hva det *ikke* er (Westeren, 2013, s. 15). For å kunne kritisere og diskutere kunnskap, må denne kunne artikuleres. Eksplisitt kunnskap kan kodifiseres, er objektiv, upersonlig, uavhengig av kontekst og lett å dele (Hislop, 2013, s. 18). Taus kunnskap sees som en personlig beholdning, den er atskilt fra eksplisitt. Den kan ikke diskuteres og etterprøves. Som en følge av dette finnes ikke taus kunnskap som et kunnskapsbegrep med egenverdi innenfor det positivistiske vitenskapssyn.

Kunnskapssyn i det praksisbaserte perspektiv

Innenfor det praksisbaserte perspektivet er kunnskap subjektivt og har ingen absolutt sannhet. Kunnskap er personifisert og kontekstuell. Det finnes mange måter å forstå kunnskap på, og det er flere teoretiske retninger som kan finne gjensvar i denne rammen.

Hislop (2013, s. 31) referer her til praksis som en målrettet aktivitet basert på fysiske og kognitive prosesser som ikke kan skilles fra hverandre. Sosial konstruktisme står sterkt i denne rammen. Det blir viktigere å snakke om kunnskaping som en prosess - noe som *blir*, i stedet for kunnskap som en beholdning - noe som *er*. Praksisfellesskap er en viktig arena for kunnskaping i dette perspektivet.

Det praksisbaserte kunnskapssynet utfordrer det objektivistiske på hovedsakelig tre områder. For det første er kunnskap *både* taus og eksplisitt. Videre så er kunnskapen kroppsliggjort og knyttet til praksis og endelig kan den være *både* individuell og kollektiv, underforstått med at man kan snakke om organisatorisk kunnskap i tillegg til den personlige. Kunnskap i denne sammenheng kan gjenkjennes som en del av en kultur.

I dette dualitetsperspektivet finner man Blackler (i Hislop, 2013, s. 34) sin forståelse av kunnskap. Han beskriver kunnskap som flerspektret og komplekst, som både situert og abstrakt, implisitt og eksplisitt, kollektivt og individuelt, fysisk iboende og mentalt, dynamisk og statisk, verbalt og kodifisert (Hislop, s. 34).

Nonaka & Takeuchi (1995, s. 21) er også blant de som peker på kunnskap som noe ustadig, prosessuelt i kontinuerlig utvikling og som noe som kan få forskjellige uttrykk. Denne epistemologi bygger imidlertid på en ontologi som skiller mellom og har elementer fra både vestlig og japansk vitenskapsfilosofi.

Med dette filosofiske bakteppet, baserer de sitt kunnskapssyn på tre elementer som man kan gjenkjenne som et praksisbasert perspektiv:

1. «Justified True Belief»,
2. Kunnskap er både taus og eksplisitt
3. Det kontekstuelle - ba

Det er et mål å oppnå kunnskap basert på erfaringer som man ikke kan tvile på og som gir lite rom for individuell tolkning. Nonaka & Takeuchi (1995) mener at sannhet – «justified true belief» allikevel er en overbevisning som skapes i den enkelte, siden det ikke finnes noe skarpt skille mellom kropp og sinn. Kunnskap må derfor sees på som en konstruksjon av virkeligheten som finnes som en berettiget overbevisning hos den enkelte.

Mens noen typer kunnskap kan formuleres i tekst og annen form for dokumentasjon, i manualer og tiltaksbeskrivelser, har andre typer kunnskap basis i sanser, fysiske erfaringer, kroppsbeherskelser, tommelfingerregler og intuisjon. Det er i Nonakas & Takeuchis perspektiv et mål å gjøre taus kunnskap mest mulig eksplisitt. Dette skjer fortrinnsvis i praksisfellesskapet. Nonaka støtter seg til Polanyis teori om kunnskapens tause dimensjon

(Westeren, 2013, s. 67), og har erkjent etterhvert at noe av den tause kunnskapen aldri kan gjøres eksplisitt. Den forblir en iboende og taus dimensjon. Taus og eksplisitt kunnskap kan derfor aldri sees på to separate dimensjoner. (Hislop, 2013, s.116).

Mennesket har evne til å se, tolke og forstå sine omgivelser og handle deretter. Nonaka ilegger omgivelsene stor betydning for kunnskapsutviklingen, og kaller dette *ba* eller *sted*. Ba kan være både et relasjonelt – individuelt eller kollektivt, fysisk og- eller virtuelt rom (Krogh et al., s. 203). Dette kontekstuelle elementet kan knyttes til de to første elementene ved at kunnskap er dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet. Kunnskap er derfor høyst praksisbasert. Relasjonen mellom kunnskap og handling er to-veis, dvs. at kunnskap gir handling, men også at handling fører til ny kunnskap.

Dette praksisbaserte kunnskapssynet er selve fundamentet til denne avhandlingen hvor forholdet mellom kunnskapsarbeiderens handlingsrom og kunnskapsutvikling i organisasjonen skal undersøkes. Det ligger altså en grunnleggende forforståelse til grunn for at deler av vår kunnskap finnes i kodifisert og eksplisitt form. Samtidig utvikles kunnskapen både individuelt i den enkelte og kollektivt gjennom kognitive og kroppsliggjorte erfaringer og refleksjon i det relasjonelle rommet og i praksisfeltet.

3.1.2. Perspektivrikdommens gode argument

«Ja takk, begge deler!». I frimodighetens navn er det fristende å låne dette sitatet fra en av barnelitteraturens store filosofer; Ole Brum. Han så ikke hensikten med å velge mellom to goder – riktignok av gastronomisk karakter, da han skulle velge mellom honning og melk til brødet, og kanskje ikke med helt overbevisende overføringsverdi her. Allikevel kan det stå for en idé hvor det er viktig å åpne opp for mangfoldet, og på den måten se på motsatser som utfyllende og berikende i stedet for gjensidig nedbrytende.

«Hvis vi er begrenset til et eneste perspektiv, vil vi også ha en begrenset tilgang til verden, og det reduserer vår evne til å navigere i en kompleks virkelighet», Cassirer (i Irgens, 2011, s. 31)

Cassirer (i Irgens, 2011, s. 31) argumenterte for å anvende flere forståelsesformer enn bare den rasjonelle. Språk, myter, kunst og vitenskap former, filtrerer eller medierer virkeligheten forskjellig. Virkeligheten blir på ulike måter både tildekket og åpenbar gjennom i de ulike rammene.

Flere perspektiver bidrar til flere fortolkninger og dermed større forståelse for helheten. Det finnes ikke bare én måte å forstå på, det ene perspektivet trenger ikke være mer riktig enn et annet, men kan oppleves å ha en større gyldighet i gitte sammenhenger. Dette kan være en hjelp til å forstå hva som skjer og bidra til adekvate handlinger, både hos leder og ansatte.

I en barnehagehverdag er det viktig å ha generell kunnskap om barn. Dette kan være sosialt skapt kunnskap som allikevel kommer inn i kategorien berettiget sann overbevisning. Denne tilegnes ofte gjennom utdanning, forelesninger, faglitteratur og kurs. Allikevel er denne kunnskapen alene ikke nok. En pedagog kan ha god innsikt i aldersadekvat språkutvikling, og vet hva det enkelte barnet bør ha av ordforråd, artikulasjon, språkforståelse og evne til setningskonstruksjon. Hun må inneha en «justified true belief» om hva som er av betydning, for å kunne se etter dette hos små barn. Språkutvikling er definert som ett av de meste sentrale fokusområdene for fremtidens barnehage. En god språkforståelse og evne til å uttrykke seg har stor betydning for hvordan barn er i stand til å tilegne seg kunnskap videre i grunnskolen og utdanningsløpet. Derfor må pedagogene noen ganger sette inn tiltak for å styrke denne utviklingen. For å få et mer utfyllende bilde av barnets situasjon er det viktig å ha innsikt i dets ressurser og omgivelser, så som kulturell bakgrunn, sosial kompetanse og vennskap i barnehagen, familieforhold, fysikk og motorikk, trygghet og tillit til de voksne i barnehagen, og hva det liker å holde på med. Hun må ha både evne og mot til å anvende, intuisjon og følelser – et slags skjønn basert på tidligere erfaringer. Det holder ikke med kartlegging av kvantitativ karakter. Man trenger et større bilde av barnet. En pedagog er begrenset som ett menneske med mulighet til å ta flere perspektiv. I samspill med flere pedagoger åpner man opp for en mulighet til å få enda bredere tolkning. De kan øke sitt eget bevissthetsnivå rund språkutvikling samtidig som de bidrar til økt kollektiv kunnskap om emnet som bidrar til en forbedret praksis.

Å ha en åpen tilnærming kan bidra til å lykkes. Bolman og Deal (2004) hevder at måten vi tenker og måten vi forstår verden på er en kilde til *anelsesløshet*. Ved å bevisst innta ulike perspektiver får man bedre innsikt og dermed en mulighet til å skape bedre organisasjoner. Som et mentalt kart er en fortolkningsramme et sett av ideer eller antakelser som vi bærer med oss i hodet (Bolman & Deal, 2004, s.34). Morgan (2004, s. 14) sier at ledere som har evnen til å være åpen og fleksibel, er flinke til å velge handlinger som er mest hensiktsmessige ut fra den forståelse de har ervervet

På samme måte kan ledere unngå å bli det Cassirer (i Irgens, 2011, s. 30) kaller «enøyde», ved å åpne opp for et tolkningsperspektiv i sin søken etter å forstå virkeligheten i organisasjonen, og den finnes ikke bare i det rasjonelle og kognitive perspektivet, men også i det kunstneriske, sansbare, emosjonelle, kroppslige og fortolkende.

Om man åpner for vidt og bredt opp og tar uhensiktsmessig mange perspektiver risikerer man imidlertid å ikke forstå det særegne eller å ikke oppnå den dype innsikt. Man kan komme i den situasjonen at man bare «surfer på bølgetoppene» og så vidt berører viktig områder. Det trenger ikke nødvendigvis å gi god forståelse, og man står i fare for blir sittende med overflatisk og i verste fall intetsigende kunnskap. Ved å gjøre seg «nærsynt», må man gå tettere på fragmenter av helheten. Noen ganger er det riktig for å forstå den. Da kan det være lurt å gå tettere på flere fragmenter, som til sammen kan si noe om sammenhenger og bidra til et større bilde.

For å få innsikt i kunnskapsarbeiderens handlingsrom, blir det viktig å velge perspektiver som man finner støtte for i teori, eller ved erfaringsbasert kvalifisert synsing. Da kan man oppnå en perspektivrikdom som kan bidra til en bedre og mer nyansert forståelse av fenomenet.

Men hvem er nå denne kunnskapsarbeideren og hvilke typiske trekk finner vi hos han eller henne? Det vil bli nærmere beskrevet i neste kapittel.

3.2. Kunnskapsarbeideren

Med masterkompetansens inntog i barnehagen kommer det rimelig fersk og forskningsbasert kunnskap inn i organisasjonen. Dette er kunnskap som går dypere og videre i forhold til det som tilbys på barnehagelærerens utdanning på bachelornivå.

Ledelsesteoretikeren Peter Drucker anses som den som først introduserte begrepet kunnskapsarbeider i 1959 i «*Landmarks of tomorrow*». Her beskrev han en ny type arbeidere, som utførte arbeid basert på tilegnet kunnskap fremfor ordrer, instruksjoner og prosedyrer (Irgens & Wennes, 2011, s. 14). Ifølge Newell (i Irgens 2011, s. 127) kjennetegnes kunnskapsarbeidere ved en større grad av autonomi i sitt virke, de er ikke så avhengige av fysisk arbeidssted, og at det er en større forekomst av «gullsnipperarbeidere». Disse motiveres av oppgaver som gir mulighet for personlig vekst, selvstendighet ved utførelse, mulighet til å nå mål og rettferdig avlønning. I dette ligger en forståelse for hva som kan forstås som et handlingsrom som motiverer.

Det finnes argumenter for at kunnskapsarbeid er noe mer enn rent intellektuelt arbeid knyttet til teoretisk kunnskap. Hislop definerte i 2005 kunnskapsarbeiderens arbeid som primært intellektuelt, kreativt og ikke-rutinisert av natur og som involverer både anvendelse og utvikling av teoretisk kunnskap (Hislop, 2013, s. 71). Zack (i Irgens & Wennes, 2011, s. 15) hadde tidligere argumentert for at kunnskapsarbeid også omfatter en ekspertise i aksjon hvor sanseapparatet er i samspill med det intellektuelle.

Irgens & Wennes (2011, s. 15) følger opp med en definisjon som sier:

Kunnskapsarbeid kan forstås som arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres, primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis.

Denne definisjonen viser til at det arbeidet som skal løses har svar som finnes et sted, nemlig i den profesjonelle kunnskapen. Det kan for eksempel være en kunnskap ervervet på mastergradsstudiet i førskolepedagogikk som utvikles videre i møte med praksisfeltet. Den sier lite om oppgaver som løses ved hjelp av skjønn som er basert på den profesjonelle kunnskapen. Allikevel speiler definisjonens epistemologi et praksisbasert ståsted. Den

profesjonelle kunnskapen er noe som finnes iboende i den enkelte. Følelser og intuisjon er del av dette.

I 2008 utviklet Hislop (2013, s 73) en definisjon basert på et bredt og åpent kunnskapsperspektiv der all arbeid er kunnskapsarbeid. Han sier her at:

Kunnskapsarbeid er all slags type arbeid som involverer et rimelig omfang av taus og kontekstuell og/eller teoretisk kunnskap.

I denne forståelsesrammen blir nesten alle i barnehagen kunnskapsarbeidere, med unntak av de som ikke har taus, kontekstuelle eller teoretisk kunnskap om barnehagen. I praksis vil det bety det de ufaglærte rett før sitt første møte med praksis.

Denne avhandlingen vektlegger den teoretiske kunnskapen i kombinasjon med den erfaringsbaserte kunnskapen. Kunnskapsarbeideren i dette perspektivet blir derfor den som

helst utfører arbeid som i liten grad er rutinebasert og som vanskelig lar seg standardisere, og som løser oppgaver med en utførelse primært basert på kunnskap den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til i utdanningen og utvikler gjennom praksis.

Kunnskapsarbeidere utøver altså sitt yrke basert på en kunnskap. Denne kunnskapen kan oppleves å i ikke være tilstrekkelig. I organisasjonssammenheng kan det også være relevant å snakke om profesjonell intellekt. Det finnes mange slag intellekter som en organisasjon har behov for. Quinn (i Irgens, 2011, s. 129) viser ved hjelp av til fire typer profesjonelt intellekt som en organisasjon har behov for, her presentert fra det laveste til det høyeste nivå:

1. *Kognitiv kunnskap, en essensiell men ikke tilstrekkelig kunnskap som beskriver den grunnleggende kunnskapen (know-what), tilegnet gjennom utdanning og sertifisering.*
2. *Avanserte ferdigheter (know-how), evne til å omforme den kognitive kunnskapen til effektive handlinger for å skape ønskede resultater.*
3. *Systemforståelse (know-why) beskriver et kunnskapsnivå hvor dyp forståelse for sammenhengene mellom årsak og virkning i ens fag. En arbeider med systemforståelse evner å løse større og mer komplekse problemer, og er dermed enda mer verdifull for virksomheten. De virkelig dyktige på dette nivået har utviklet en intuitiv systemisk forståelse og evne til å gjenkjenne problemer og vite hvordan de kan løses.*
4. *Selvmotivert kreativitet (care-why) handler om vilje, motivasjon og innstilling til det å lykkes. Høyt motiverte og kreative grupper oppnår ofte bedre resultater enn grupper med bedre fysiske og finansielle ressurser. Uten selvmotivert kreativitet vil resultatene bli på det jevne, og evne til omstilling og innovasjon vil bli på det jevne. Hvis organisasjonen evner å dyrke frem care-why hos sine medarbeidere, vil den bli bedre rustet til å mestre uforutsette utfordringer.*

Quinn kan kritiseres for å ha en ensidig oppmerksomhet rettet mot den kognitive delen av kunnskap. Allikevel blir den tatt med her. En slik inndeling i ulike kunnskapsnivåer ha noe for

seg om man gir kunnskapsbegrepet en bredere tolkning, til å omfatte også den tause, iboende og intuitive kunnskapen som erverves gjennom en kombinasjon av relasjonelle prosesser og erfaringer. Med en slik tilnærming blir det enda mer interessant å forholde seg til fenomenet «know-why», hvor handlinger basert på intuisjon og skjønn blir en verdifull organisatorisk kunnskap.

Siden kunnskapsarbeidere jobber selvstendig i et betydelig omfang med liten oppfølging og veiledning og motiveres av resultater og personlig vekst, er det flere som løfter de frem som den ideelle ansatte, deriblant Alvesson (i Hislop, 2013, s. 79). Han begrunner dette med at studier viser at de opplever en egenverdi i sitt arbeid. De ser på den selvstendige arbeidsformen som naturlig for det praksisfellesskapet de er en del av. De opplever en gjensidighet ved at de leverer gode resultater og får gode utviklingsmuligheter, arbeidsforhold og lønn i gjengjeld. Dette forsterker og bekrefter deres identitet som kunnskapsarbeidere, hvor hardt arbeid er essensielt.

Kunnskapsarbeiderne representerer også en del av organisasjonens intellektuelle kapital; den humane del av den. Denne representerer individuelle kunnskaper og hva man tror de er i stand til å utrette med de kvaliteter de har (Irgens, 2011, s.123).

Med utgangspunkt i definisjonen av kunnskapsarbeideren og karakteristika av den intellektuelle profesjonelle, er det relevant å anse barnehagelæreren med sin treårige høyskoleutdanning om kunnskapsarbeider i sin organisasjon, uavhengig av mastergrad eller ikke. Den nyutdannede barnehagelæreren har muligheter til å utvikle en eksperts kompetanse over tid. Hun kan utvikle «care-why»-kunnskap.

Til tross for at arbeidet med barna til tider kan virke nokså rutinebasert sett utenfra, er hun kontinuerlig i situasjoner hvor avgjørelser må tas fortløpende, ofte i høyt tempo og forutsetter en selvstendighet basert på både «know-what», «know-how», «know why» og «care-why». En mastergradskompetanse tilfører enda dypere kunnskap. En barnehagelærer med mastergrad i førskolepedagogikk kan derfor på mange måter sies å være intellektuell kapital på et høyere nivå.

Dette indikerer at det kan være variasjoner og grader av omfang og at kunnskapen også må sees i sammenheng med sine omgivelser. Dette leder til begrepet kunnskapsintensivitet i organisasjoner.

3.3. Barnehagen – en kunnskapsintensiv organisasjon?

Drucker påpekte altså i 1959 at i noen yrker er kunnskapen i større grad intellektuell, og arbeidsutførelsen er basert på individuelle kunnskaper (Irgens, 2011, s.131, Gotvassli, 2015, s. 20). Det er imidlertid forskjell på det arbeid en forsker utøver og en barnehagelærer utøver. Begge må sies å være kunnskapsarbeidere. Irgens (2007, s.32) forklarer disse

forskjellene med grad av standardisering i produksjon i kombinasjon med kravet til kunnskap. Han viser hvordan ulike yrker kan plasseres forskjellig på en skala ut fra disse kategoriene (fig. 3). I 2007 definerte han barnehage og skole som middels kunnskapsintensive organisasjoner. Det medfører kanskje riktighet, men som han selv påpeker; dette kan være ulikt i de forskjellige deler av organisasjonen, i ulike grupper og deler av dagen.



Fig. 3: Kunnskapsintensivitet i organisasjoner (Irgens, 2007, s.32)

I det første kapittelet ble leseren tatt med på et historisk reise tilbake i tid for å se på den utvikling barnehagens samfunnsmandat har gjennomgått. Vi så at innholdet og barnehagelærerens ansvar og oppgaver har endret seg betydelig de siste 20-30 år. Samtidig aner vi at endringene ikke nødvendigvis blir mindre i tida som kommer. Stortingsmeldinger og forslag til lovendringer varsler en tilstramming i læringsmål og kartlegging av barns mestringsnivå basert på globale interesser for fremtidens kunnskaper. Dette vil kunne få konsekvenser for hvordan barnehagen organiseres og hvordan barnehagelærerens arbeidsdag vil se ut. Blant annet har lederrollen til pedagogisk ledere forandret seg ved at de har fått et delegert og utvidet personalansvar for sine medarbeidere (Bøe, 2016, s. 2, Granrusten, 2012). En kan derfor med dette som utgangspunkt diskutere om barnehagen er en mer kunnskapsintensiv organisasjon enn Irgens antydte i 2007. Dette er ikke en helt uinteressant problemstilling, da dette har betydning for barnehagelederens rolle som kunnskapsleder og hvordan dennes epistemologiske perspektiv påvirker kunnskapsprosessene i den enkelte barnehage.

Dette leder til fenomenet kunnskapsledelse som neste kapittel handler om.

3.4. Kunnskapsledelse

En barnehageleder har et lederansvar som strekker seg i bredden fra administrativ- til personal- og faglig ledelse.

I forhold til kunnskapsarbeid, sier Rammeplan for barnehagen (s. 47):

Planleggingen må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre.

(....) organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling for personalet må ses i et lengre perspektiv.

Og videre (Ibid, s 50):

Barnehagen bør arbeide med fornyelse bygd på intensjoner som er nedfelt i planene, hensynet til den konkrete barne- og foreldregruppen og aktuelle utfordringer i lokalmiljøet og samfunnet.

Som hovedansvarlig har følgelig barnehagelederen en viktig rolle som kunnskapsleder. Det kan derfor være relevant å foreta en tilnærming til begrepet *kunnskapsledelse* i sammenheng med oppgaven.

Alvesson og Kärreman (i Hislop, 2013. s. 49) pekte i 2001 på at fagfeltet kunnskapsledelse var svak på å definere ledelse. Det finnes for lite vitenskapelig teori om ledelse knyttet til kunnskap. Selv om man nå ser en økende tendens til teoretisering av begrepet, finner fortsatt deres betraktninger relevante og ser behovet for å søke først en avklaring av begrepet ledelse for så å sette det i kontekst med kunnskapsutvikling. Begrepet ledelse kan beskrive en gruppe mennesker som har ansvar for å lede mennesker og andre organisatoriske ressurser. Når begrepet blir brukt om en prosess, referer det til:

hvordan mennesker og andre organisatoriske ressurser blir kontrollert og koordinert for å oppnå spesifikke mål (Hislop, 2013, s. 50).

Ulike ontologiske og epistemologiske perspektiver gir ulike ledelsesstrategier. Ord som kontroll og koordinering henviser til en ledelsesfilosofi hvor mennesket i organisasjonen blir et objekt for en målstyring. Alvesson & Kärreman (i Hislop, 2013, s. 51) deler begrepet inn i svak og sterk kunnskapsledelse, hvor sterk ledelse preges av kontroll mens svak ledelse preges av koordinering. Det er allikevel et spørsmål om dette er nyanser innenfor samme ontologi, hvor målene er definert og ressursene blir middelet til å nå disse.

Ledelse settes altså i den organisatoriske kontekst, hvor maskinbyråkratiet og adhocratiet representerer to ytterligheter i forhold til grad av makt og kontroll, struktur, hierarki, medvirkning, målstyring. Synet på den menneskelige ressurs får betydning for grad av medvirkning og selvstendighet.

Epistemologiske perspektiv får videre betydning for hvordan *kunnskapsledelse* kan forklares, og vi forstår at det finnes ingen enkel forklaring på begrepet. Finnes kunnskapen kun i det kodifiserbare og eksplisitte, eller har den gyldighet også i det relasjonelle og praksisbaserte rommet.

Kanskje bør man tenke motsatt? Er det slik at kunnskapsledelse handler om å sette organisasjon- og ledelse inn i et kunnskapsperspektiv fremfor å sette kunnskapen inn i et ledelses- og organisasjonsperspektiv? I kunnskapsorganisasjoner er kunnskapen kapitalen, og finnes både i relasjonene og på det individuelle plan (Hillestad, 2002, s. 280). I et slikt perspektiv er det mye viktigere at lederne er katalysatorer og fasilitatorer, slik at kunnskapen blir en aktiv del av organisasjonens ressurser. Uformell kontakt, delegering, istandsettelse og ansvarliggjøring basert på verdier som likeverd og gjensidighet bør dominere (Hillestad, 2002, s. 288).

M. Uhl-Bien (2006; s. 672) på sin side påpeker at det er ikke nok med at ledelse handler om kvaliteten på relasjonene mellom leder og arbeider. Viktigere blir hvilke *sosiale dynamikker* relasjonene ledelsen er i stand til å forme og utvikle på arbeidsplassen. I dette perspektivet blir ledelse noe som vokser frem gjennom interaksjoner og forhandlinger om sosial orden.

I tråd med denne oppgavens ontologiske og epistemologiske fundament kan kunnskap sees som en prosess som vokser frem i fellesskap mellom mennesker, samtidig som det også kan være en beholdning som kan lagres både kollektivt og individuelt. Det har altså både et statisk og et dynamisk aspekt. På den ene side må kunnskapen nedfelles for å bli tatt vare på. På den annen side deles kunnskap og videreutvikles i prosesser mer eller mindre bevisst. Den må anvendes for å forbedre praksis. Det er derfor lett å støtte seg på Irgens (2011, s. 124) som definerer kunnskapsledelse som:

Ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap.

Samtidig er det viktig å presisere at ledelse i denne sammenheng har flere dimensjoner, fra styrende og koordinerende til mer utløsende og dynamisk tilretteleggende funksjoner.

Kunnskapsledelse kan også beskrives som en strategi som anvendes i organisasjoner som driver med kunnskapsarbeid utført av ansatte med ansatte som karakteriseres som kunnskapsarbeidere. Det vil imidlertid bli ytterligere drøftet i kapittel 3.5.2 *Planlagt Kunnskapsdeling*.

Det vil imidlertid først være relevant å gå nærmere inn på hvordan læring kan skje i organisasjoner. Dette er et essensielt fenomen i problemstillingen i dette studiet. Følgelig vil det bli utdypet i neste kapittel.

3.5. Kunnskapsutvikling i organisasjoner

Denne avhandlingen har som mål å kunne svare på hvordan leder i barnehagen kan legge til rette for at en barnehagelærer med mastergrad i førskolepedagogikk kan bidra til kunnskapsutvikling for hele barnehagen. Om kunnskapsarbeideren slutter er det en fordel at ikke all kunnskapen forlater barnehagen med den ansatte.

Følgende kapittel har som utgangspunkt at kunnskap kan være både individuelt og kollektivt, taust og eksplisitt og at den er situert i den forstand at den eksisterer i tid og rom og er knyttet til spesielle kontekster. Spender (i Irgens, 2011, s.127) fremstiller kunnskapen som i matrisen i figur 4.

Eksplisitt	Bevisst	Objektiv
Implisitt	Automatisk	Kollektiv
	Individuell	Sosial

Fig.4: Spenders kunnskapstypologi (Irgens, 2011, s. 127)

Her forstås det *implisitte* som tidligere i oppgaven er omtalt som den tause dimensjonen av kunnskapen. Spender opererer videre med begrepet *objektiv* der kunnskap er kollektiv og eksplisitt. Jeg velger å tolke det som ikke absolutt objektivt, men som en sannhet som er konstruert som en berettiget overbevisning hos den enkelte og som deles i en gruppe.

Med utgang punkt i denne modellen blir det essensielt å søke svar på i hvilken grad kan individuell kunnskap – både eksplisitt og taust – bli til en sosial kunnskap. Dette kan skje bevisst og ubevisst. Det blir derfor relevant å gå inn på teori om kunnskapsutvikling som en styrt prosess og som en sosial prosess som vokser frem som kunnskap i et praksisfelleskap.

Før kunnskapsutvikling i organisasjoner blir ytterligere behandlet, kan det imidlertid være nyttig å se nærmere på læring i organisasjoner og hva som kjennetegner en *lærende organisasjon*.

3.5.1. Den lærende organisasjon

Organisatorisk læring er mer enn summen av enkeltpersoners læring. Det er når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegner seg den nye kapasiteten. Den kollektive atferden er endret eller kan endres hvis situasjonen tilsier det (Irgens 2007, 2011).

Argyris & Schön (i Irgens, 2011, s. 92) argumenterer for at om man skal kunne forstå hvordan organisatorisk læring blir til, må man ha innsikt i organisasjonens oppgaver og atferd. På den ene siden blir det viktig å ha en innsikt i strukturer og system for hvordan roller, oppgaver fordeles og organiseres. På den annen blir det viktig å forstå mønstre i mellommenneskelige rommet, så som verdier, normer for kommunikasjon og samhandling. Dette kan være nedskrevne eller mer uformelle muntlige avtalte mønstre. De fungerer som offisielle kart for organisasjonen. Argyris og Schön (i Irgens 2011, s. 92) beskriver dette som *handlingsteorier*. Vi kan her kjenne igjen de ulike intellekter som «know-what», «know-how» og «know-why».

I den enkelte lagres dette som *bruksteorier*, og kan også fungere som kollektive bruksteorier. Disse kan være annerledes enn de uttalte handlingsteoriene, siden man på det individuelle nivået konstruerer disse bildene i sitt eget mentale skjema. Disse vil være avgjørende for organisasjonens praksis. Det vil være av organisatorisk interesse at det er minst mulig gap mellom disse to teoriene. For at læring skal kunne skje i denne forståelsesrammen, kreves det at det individuelle kartet og det formelle kartet justeres i forhold til hverandre.

Læring kan skje på forskjellig nivåer. Man kan skille mellom enkelt- og dobbeltkretslæring. Når man endrer atferd og praksis som en følge av feil eller uønskede konsekvenser i forhold til de styrende normene, snakker man om enkeltkretslæring. Når man derimot inkluderer refleksjonene til å omfatte «know-why»-spørsmål, åpner man opp for å endre forutsetningene og selve verdigrunnlaget for praksis. Vi har da med dobbeltkretslæring å gjøre Fig 5, (Irgens 2011, s. 98).

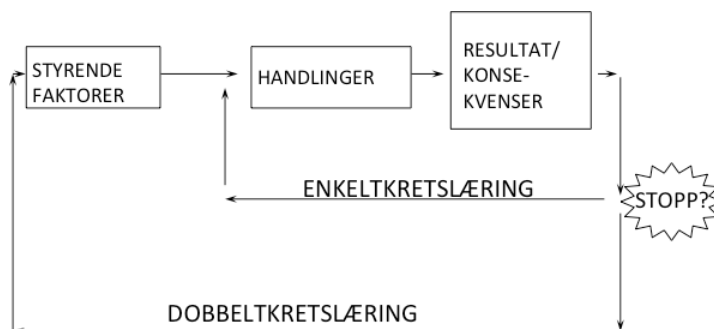


Fig. 5: Enkelt- og dobbeltkretslæring (Etter Argyris (1990), i Irgens 2011, s. 98)

Norske barnehager er forankret i en verdibasert lov og er forpliktet å lage årsplaner som er tuftet på blant annet barnehagens nedfelte verdier utledet fra loven (Barnehageloven, 2005) og Rammeplanen (U.dir, 2015). Hvordan praksis i hver enkelt barnehage samsvarer med de overordnede verdiene kan variere. I evalueringsprosesser hvor man bare ser på sin praksis og justerer denne etter de nedfelte normene, får man drøftinger som knyttes til hvordan

pedagogikken utøves i praksis. Hvis man derimot spør seg selv om *hvorfor* gjør vi dette, får man drøftinger og refleksjoner som kan medvirke til at man også ønsker å endre på sine styrende verdier – ikke bare handlinger.

Irgens (2011, s. 99) beskriver ytterligere to typer læring. Nederst plasserer han *nullæring* som egentlig ikke er noen læring. Dette nivået viser til en slags passivitet. Til tross for at resultatene ikke er tilfredsstillende, fortsetter de involverte som før. Deretter plasserer han to nivåer med først enkeltkretslæring og deretter dobbeltkretslæring. På et fjerde nivå plasserer han *metalæring*. Her rettes fokuset mot en bevissthet om hvordan lære å lære.

Endringer som følge av metalæring er forbedringer man ønsker velkommen. Metalæring er det som kjennetegner den *lærende organisasjon* (Irgens, 2011, s. 99).

Læring i et organisasjonsperspektiv kan fort komme til å handle om å endre atferd. Om man stort sett reflekterer i et enkeltkretsløp, hvor man bare justerer handling, risikerer man å ikke oppnå utvikling over tid, og man står i fare for å «hermetisere» sin egen drift. For å unngå dette er det viktig å få en bevisst innsikt i hva man trenger å lære. Videre må man *lære hvordan man lærer* for å komme dit man vil. Om du for eksempel trenger å komme deg over ei elv og du må ro over, hjelper det ikke å vite at du må kunne ro. Du må faktisk mestre denne ferdigheten. Ikke nok med det; for å ha lært å ro måtte du vite noe om hvordan du skulle lære deg å ro, for eksempel ved å sette deg inn i viktige prinsipper, for så å øve i stille vann. Uten øvelse kan det bli nokså tilfeldig hvor overfarten ender.

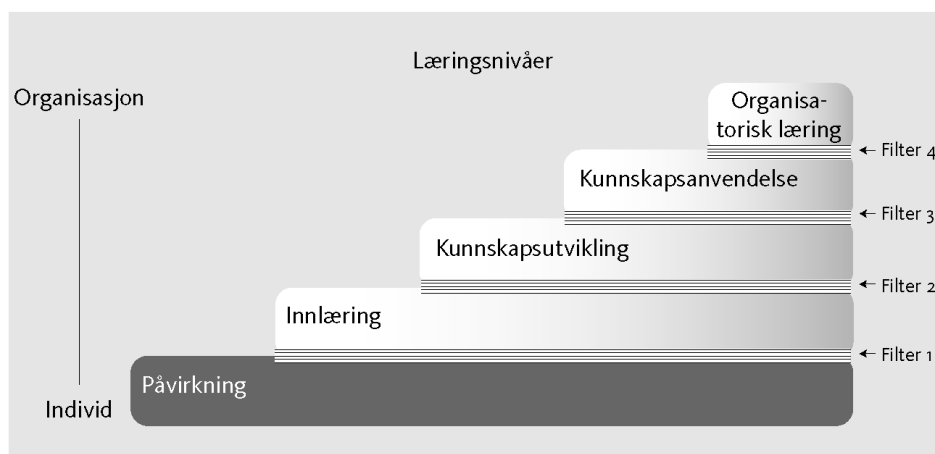
Oppsummerende for dette perspektivet er at der man drøfter sine styrende verdier og har en *bevissthet* rundt hvordan man lærer om å lære om disse, har man prosesser som bidrar til å utvikle lærende organisasjoner.

Fra individuell til kollektiv læring

Uavhengig av formelle eller uformelle læringssituasjoner skjer det noe i den enkelte på veien fra første møte med ny kunnskap til at man kan si den er integrert i fellesskapet. Dette kan by på noen utfordringer. I et lederperspektiv ville den ideelle situasjonen ha vært å legge til rette for at den eller de som sitter på kunnskap som ansees som verdifull for organisasjonen deler den eksplisitte kunnskapen med de andre og så er det gjort. Men slik er det ikke.

Et arbeid av Bakken, Tolgenbakk & Gran (2011, s. 110) viser at det finnes en rekke relasjonelle og organisatoriske faktorer som bidrar til å fremme eller hemme kunnskapsdeling, og at det først og fremst er viktig å tørre å se det som ligger i hindringene.

Irgens (2007, s. 49) illustrerer ulike faser i en læringsprosess på vei mot organisatorisk læring i en 5-trinns modell, og kaller disse hindringene filter (fig. 5).



Figur 7. Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Fig. 6: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007, s. 49)

Han poengterer at det er ulike barrierer i ulike faser av prosessen. De to siste filtrene – det tredje og det fjerde - berører spesielt problemstillingen i denne avhandlingen. Det tredje filteret handler om å kunne ta i bruk det man har lært. Å komme tilbake på jobb etter et kurs eller en videreutdanning og ta i bruk det man har lært trenger ikke å være så enkelt. Man kan møte motstand eller likegyldighet, eller kanskje er andre forhold ikke tilrettelagt for å kunne gjøre noe nytt (Irgens, 2007, s.55). Dette vil imidlertid bli nærmere belyst i avsnitt 3.4.3. om barrierer og mulighetsrom.

Det fjerde og siste filteret er motstand på vei mot en organisatorisk kunnskap hvor læringen har ført til at organisasjonen har endret sine handlingsteorier. Dette handler om endring i indre mentale kart, som blir formalisert gjennom planer, prosedyrer, osv., og som blir til felles mentale modeller. Anvendelse av ny kunnskap er uavhengig av individene (Ibid.: s. 56).

Irgens presenterer her en modell som dette er en forenkling av virkeligheten. Den er lite konkret og tar ikke inn kompleksiteten i læringsprosessene. Allikevel kan den i sin enkelhet være til hjelp til å forstå og kjenne igjen hvor man er. Samtidig kan den bidra til en bevissthet hvor den enkelte organisasjon har sine filtre og bidra til å kunne identifisere disse, slik at metalæring blir mulig.

3.5.2. Planlagt kunnskapsdeling

Det er reelt snakk om to slags strategier for organisasjoner; Hvordan overleve i dag og hvordan vokse inn i fremtiden (Krogh, et al. 2005, s.91).

Med full barnehagedekning, finnes det en viss risiko for å ikke overleve. Dersom man av ulike årsaker, det være seg infrastrukturen i nærmiljøet eller barnehagens omdømme, opplever at søkermassen går ned og man ikke får tilstrekkelig med barn for å motta økonomisk støtte, kan overlevelse bli et tema. Således kan det å holde kvaliteten oppe for å bli attraktiv i markedet, også være et tema for dagens barnehager.

Å vokse inn i fremtiden er etter mitt skjønn et evigvarende tema for en leder i barnehage. Som mangeårig leder i barnehage, kan det oppleves som en lovmessighet at så lenge det forskes på barn, barnehager, ledelse, samfunn, osv. vil barnehagefaget alltid være i utvikling. Nye kunnskaper fører til endring i styringsverktøyet, eller ny viten peker på behov for endring i hvordan man forholder seg til barn i hverdagen. Å vokse inn i fremtiden kan forstås ulikt. I et kunnskapsledelsesperspektiv vil det gjerne dreie seg om hvilke kunnskaper barnehagen til enhver tid trenger, og hvilke strategiske handlinger som velges for å oppnå denne kunnskapen. Det handler om å forutse, det handler om å observere, reflektere og vurdere og det handler om å iverksette kunnskapende prosesser – planmessig eller spontant – i håp om at kunnskapen skal bli organisatorisk. Det handler om å ha en *strategi* for kunnskapsdeling.

Innenfor strategifaget ser man, på samme måte som innenfor kunnskapsledelse at metodologien vokser frem som en konsekvens av ontologisk tilnærming. På den ene siden finner vi den preskriptive retning, hvor strategiske planer bærer preg av det statiske og oppskriftsmessige. I større målestokk finnes de som karakteriseres som større organisasjonsutviklingsprosjekt (OU) hvor man intervensjoner og styrer rasjonelt og planmessig prosesser med en stø hånd fra ledelsen, som en *top-down*-handling. Her er det gjerne forhåndsbestemt hvem og hvilke grupper som deltar i arbeidet. På den annen side finner vi den deskriptive skole, hvor strategiske planer kjennetegnes ved at de gjerne er initiert i praksisfellesskapet, som en *bottom-up*-aksjon. Frivillighet blant deltakerne er et typisk trekk. Utviklingsprosessene kan ha en emergerende grunntone, ved at de oppstår spontant, og styres av visjoner mer enn konkrete mål (Volberda & Elfring, 2001, s.5).

Nonaka & Takeuchi (1995) er arkitektene bak en modell som kalles SEKI-modellen. Den kan beskrives som en kontinuerlig spiral hvor man går fra det tause via det eksplisitte til taus igjen, hvor sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering er de fire elementene i prosessen. Denne modellen ivaretar ideen om at det tause må gjøres eksplisitt, for så å bli implisitt igjen, og at det individuelle må bli kollektivt (Gotvassli, 2015, s. 57).

Praksisfellesskapets betydning for individuelle lærende prosesser vektlegges i SEKI-modellen. Små mikrosamfunn har større potensiale for å utvikle felles kunnskap. Autonomi er en av grunnleggende vilkår for å lykkes med prosessen. Det betyr i praksis at de som deltar i den har frihet til selv å velge handlemåter som de finner formålstjenlige, og med dette også frihet til å ikke velge handlinger.

Å tilrettelegge for vellykkede kunnskapende prosesser, bestemmes av faktorer som verdien av at det formuleres en visjon, at man får i gang samtaler, at man mobiliserer

kunnskapsaktivister, utvikler den riktige konteksten og gjør den lokale kunnskapen global (Krogh, et al., 2015).

En del av den kunnskapende konteksten er *ba* slik den er beskrevet i kapittelet om *kunnskap i et praksisbasert perspektiv*. Interaksjon er selve kjernen i *ba* og avgjørende for at den kunnskapende spiralen skal fungere. Her ligger en idé om relasjonelle kvaliteter som trygghet, tillit, vennlighet, gjensidighet som grunnlag for å skape god læringskultur.

Kunnskapsledelse i dette perspektivet kan handle blant annet om å lede prosessen, men ikke nødvendigvis, siden man også kan engasjere andre kunnskapsaktivister (Krogh et al., s.171). Leder må sørge for at det utarbeides visjoner for kunnskapsarbeidet og videre legge til rette for gode læringsprosesser for å dele taus kunnskap og finne det språklige uttrykk for felles praksis. Utvikling av et *ba* er en viktig lederoppgave her. Det skal være god omsorg og gode muligheter for dialog og samhandling. Dette vil bli nærmere omtalt i avsnitt om barrierer og utfordringer.

Selv om den er en dynamisk modell, har det oppskriftsmessige i den blitt noe forsterket de senere år (Krogh, et al., 2005). Kritikere av SEKI-modellen, hevder at den utgir seg for å ha et dualitetsperspektiv, mens den i virkeligheten har et dualistisk perspektiv. Dette begrunnes med at den skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap, mens Polanyi, som Nonaka & Takeuchi tar utgangspunkt i, hadde en ikke-dualistisk forståelse. Senere har de presisert at de deler Polanyis forståelse for at noe av det som er taust og implisitt vil alltid forbli det (Gotvassli, 2015, s. 63). De kan allikevel oppleves å bli noe utydelig på denne tause dimensjonens egenverdi, og dermed hvordan det kan leve sitt selvstendige liv i organisasjonen utenfor styring og kontroll.

Planlagte prosesser kan ha en tendens til å ikke gå akkurat slik de slik intensjonen er, fordi man har med mennesker å gjøre. Det er i seg selv uforutsigbart, fordi mennesker ikke er brikker man skyver strategisk rundt som brikker på et sjakkbrett.

Oppsummerende kan man si at SEKI-modellen er én oppskrift på en planlagt kunnskapende prosess, hvor intensjonen er å følge de ulike fasene i riktig rekkefølge. Samtidig kan den sies å være deskriptiv, siden den handler ikke bare om målsettinger, planer, strukturer, kontroll og koordinering. Den handler vel så mye om det relasjonelle og det kontekstuelle, slik som miljø, kultur, og samarbeid, hvor også mellomledere kan fungere som kunnskapsaktivister. Slik sett vil den overlape temaet i neste avsnitt, som handler om kunnskaping i det sosiokulturelle perspektivet.

3.5.3. Kunnskapsprosesser i det sosiokulturelle landskapet

Mye av det som utveksles av kunnskap i barnehager skjer i det uformelle rommet. Det viser undersøkelser av blant annet Gotvassli (2006) og Nerbø (2010). Det er derfor relevant å gå nærmere inn i teori om kunnskapsutvikling som hovedsakelig handler om sosiale og kulturelle fenomener.

Kunnskap i det sosiokulturelle perspektivet har sine røtter i fenomenologien og det praksisbaserte, men har ingen entydig og enhetlig retning, men oppmerksomheten er rettet mot her-og-nå-situasjonen. Læring er primært ikke en individuell og mental prosess i dette perspektivet. Det handler om sosiale og kulturelle fenomener (Gotvassli, 2015, s. 70). Kunnskapen sees på som relasjonell hvor språk og samtaler spiller en vesentlig rolle. Den er en del av nettverk og kontinuerlige praksiser. Dessuten er kunnskapen kontekstuell. Den tilegnes i et praksisfellesskap og reproduseres kontinuerlig og er derfor en dynamisk og midlertidig kunnskap.

Pragmatikeren John Dewey (1859 - 1952) utviklet i sin tid en situert teori om relasjonell kognisjon. Denne knytter kunnskap og læring uløselig til den situasjonen hvor vi gjør vår erfaringen i; *learning by doing* (Gotvassli, 2015, s. 72). Han forstår erfaringer som en gjensidig transaksjon mellom individet og miljøet, og begge kan på den måten sees som en prosess og et produkt av den gjensidige påvirkningen (Elkjær, 2004, s. 420). Videre dominerer en forståelse av at kunnskap er lagret i det kroppslige og i handlinger. Den franske filosofen Merleau-Ponty (1908-1961) sier at en bevegelse er lært når kroppen har lært den, og at den lærer det den trenger for å komme i balanse med omgivelsene (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 55). En kritisk røst kan hevde at denne forståelsen av læring er noe begrenset siden læring begrenses til kroppslig læring. Det kognitive får liten oppmerksomhet her.

Imidlertid er læring ikke bare en sosial prosess som handler om struktur og umiddelbar levd erfaring, eller om skiftende deltakelse i skiftende praksis. Læring produseres i praksis og er alltid en del av praksis hevder Lave (1999, s. 53), noe som forsterker det kontekstuelles posisjon.

Schön (2001) hevder at «kunnskap er delt sosial ekspertise, det vil si kunnskap i handling, som oppstår og er en del av en historisk, sosiomateriell og kulturell kontekst». Han hevder videre at noe av kunnskapen ikke stammer fra en forutgående analytisk og rasjonell overveielse (Gotvassli, 2015, s. 70).

I dette perspektivet har teorien om mesterlære vokst frem, hvor en del av læringen er basert på at taus kunnskap kan deles i et fellesskap.

Mesterlære og praksisfellesskapet

I tradisjonell betydning er mesterlære en utdanningsform hvor en lærling i et praktisk håndtverkerfag går i lære hos en mester. I et praksisfellesskap kan man utvikle seg fra nybegynner til kyndig utøver ifølge Dreyfus & Dreyfus (1999, s. 56). De angir fem stadier i denne utviklingen; *novise*, *avansert nybegynner*, *kompetent*, *dyktig* og til slutt *ekspert*. Her aner vi formelt sammensatte relasjoner. Læringen bærer her preg av en *side-om-side*-praksis.

I denne tradisjonen er mesterlære en institusjon eller en metafor for lærer-elev-forholdet, hvor det er stort fokus på betydningen av imitasjon av mesteren for læring. Lave & Wenger har en utvidet forståelse, hvor læring også handler om individuelle læringsprosesser, om *situert læring* og *praksisfellesskap*. Situert refererer her til en lokalisering i en sosiokulturell ramme. Læring blir her en sosialt transformerende prosess i hverdagslivet (Nielsen & Kvale, 1999, s. 16). Selv om det tause aspektet i læringssituasjoner gjør at språkets betydning som undervisningsredsskap ikke ilegges avgjørende vekt, er det allikevel ikke ubetydelig i den forstand at fortellinger og språk følger praksis (ibid.: s. 19). Denne læringsformen finnes ikke bare i de tradisjonelle håndtverkerfagene, men også i de fellesskap hvor refleksjon og intellektuell aktivitet er en del av praksis – så som blant barnehagelærere, leger, vitenskapelige forskere og musikere – kort sagt blant alle slags kunnskapsarbeidere som er i et fellesskap (Kvale & Nielsen, 1999, s. 101).

Et praksisfellesskap slik det forstås i begrepet *community of practice*, er en uformell gruppe med mennesker som har arbeidsrelatert aktivitet til felles og med dette noe felles kunnskap, en opplevelse av felles identitet og en viss grad av overlappende verdier (Hislop 2013, s.157). Disse gruppene kan bære preg av det emergerende; de oppstår plutselig og de opphører når berettigelsen for dens eksistens opphører. Grunnen til at de oppstår kan være felles prosjekter, løsning av problemer og dilemmaer som gjør at bestemte mennesker finner hverandre innenfor en organisasjon.

En slik gruppe lar seg vanskelig lede, det sier seg selv. I kraft av frivilligheten, gjensidigheten og felleskapet ligger det i gruppas natur at den er selvstyrt. Det som kommer ut av dette samarbeidet, kan derimot generere oppgaver til ledelsen. Her kjenner vi igjen den deskriptive rammen for strategisk ledelse, hvor *bottom-up* kan være en riktig strategi. I dette perspektivet kan styring og kontroll virke ødeleggende for kunnskapsprosessene (Hislop, 2013, s.160). Lederen må slippe kontroll.

En vanlig kritikk som rettes mot denne teorien er at det sosiale felleskapet blir presentert i veldig positive ordelag, og at læring og utvikling i denne konteksten er bare nyttig for organisasjonen. Gjennom å idealisere fenomenet, står man i fare for å utvikle en viss blindhet. Man ser ikke de negative sidene. (Hislop, 2013, s.163). Det kan blant annet handle om hvordan makt og konflikter kan vokse frem mellom mennesker. Hvordan kan man dessuten generalisere fenomenet, når alle gruppene hver for seg er unike og forskjellige? I slike fellesskap kan det utvikles krefter som kan hemme samhandling og utvikling.

Dette leder videre over til spørsmålet om hva hemmer og hva fremmer kunnskap i organisasjoner? Hva ligger i mulighetsrommet og hvilke barrierer kan oppstå?

3.5.4. Barrierer og mulighetsrom

I forskningsarbeidets problemstilling beskrives en slags ønsketilstand hvor individuell kunnskap skal kunne bli til en kollektiv kunnskap:

Hvordan kan en barnehageleder legge til rette for kunnskapsutvikling i barnehagen?

Det legges til grunn en antakelse om at for å kunne skape god grobunn for kunnskapsutvikling, må det være en viss grad av gjensidighet. Vi går tilbake til beskrivelsen av kunnskapsarbeidere. Disse motiveres av oppgaver som gir mulighet for personlig vekst, selvstendighet ved utførelse, mulighet til å nå mål og rettferdig avlønning. Ut av dette kan man lese at kunnskapsarbeidere finner det meningsfylt å bidra i kunnskapende aktiviteter om de rette forhold er til stede. Det samme gjelder organisatoriske forhold.

Det finnes to grunnleggende typer barrierer, og de finnes på individ- og organisasjonsnivå. De to typene er forskjellige, men henger allikevel sammen, og bedrifter trenger en samlet innsats for å fjerne dem (Krogh, et al., 2005, s.34).

Denne påstanden fra Krogh et al. oppsummerer i to setninger en virkelighet kunnskapsledere måtte komme til å forholde seg. Om de ikke gjør det, kan det hende at de selv er et hinder for utvikling. Å bli bevisst barrierene er en proaktiv handling.

En barriere er et hinder. Det står i veien for en bevegelse. Man kan fjerne hinderet, prøve å forsere eller gå rundt det. Man kan til og med skifte retning og velge å gå en helt annen vei for å holde på flyten i bevegelsen. Spørsmålet er da om man taper målet for øyet, og går seg vill.

Om man reduserer, fjerner hinderet eller anstrenger seg for å komme over det, åpner det seg nye mulighetsrom. Man kan til og med bli sterkere av å komme seg over det, eller få erfaringer som gjør at man enklere kjenner igjen og vet hvordan man skal takle nye hindre. Det er da en fordel å kunne identifisere dette. Hva kjennetegner det, hvor er det og hva skal til for å kunne gå videre?

I kapittel 3.5.1. om den lærende organisasjon ble Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen beskrevet, med spesielt fokus på det tredje og det fjerde filteret – eller hinderet sagt med andre ord. Videre i dette avsnittet vil andre mulige hindre og barrierer som kan dukke opp på både på individuelt og organisatorisk nivå bli gjenstand for nærmere øyesyn.

Individuelle barrierer

De individuelle barrierene finnes i den enkelte og kan bidra til at prosessene ikke går som ønsket. Disse kan ha ulike årsaker og komme til syne på forskjellige måter.

Den franske filosofen og sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) beskriver en ervervet, i betydningen tillært, disposisjon i mennesket. Hans poeng er at all sosialisering fungerer som en inkorporering av sosiale strukturer som mennesket bærer med seg, mer eller mindre

ubevisste, og som fungerer som ressurser eller et repertoar for handlemåter (A. Prieur & C. Sestoft, 2006, s. 39). Dette kaller han *Habitus*. Habitus er en sosialisert kropp, en strukturert kropp som har lagt til seg de strukturer som finnes i omverdenen. Det er imidlertid ikke bare påvirket av omgivelsene men konstituerer dem også (Prieur & Sestoft, 2006, s. 40).

Habitus er styrende for hvordan vi handler i praksis gjennom umiddelbare og kroppslige reaksjoner. Vi handler ofte uten å ta en beslutning som går om bevisstheten. Disse sosiale strukturene får betydningen for hvordan man er på som kvinne og mann i en bestemt gruppe i en bestemt etnisk gruppe i denne historiske tid. Vi er født med et kjønn men sosialiseres inn i kjønnsrollen, og blir et sosialisert kjønn, et *gender*. På samme vis sosialiseres man inn i en profesjon, i praksisfellesskap, osv. Habitus bidrar til at man slipper å bruke mye energi og krefter på gjentatte like erfaringer.

Habitus er ikke uforanderlig. Den henviser imidlertid til det trege men ikke uforanderlige mennesket. Det er i utvikling hele livet, men møter det nye med det gamle som utgangspunkt. Det man møter på skolen, vil møtes med et habitus lært i hjemmet (Prieur & Sestoft, 2006, s. 42). Av det kan man trekke slutninger om at det man møter i yrkeslivet vil man møte med det man lærte på utdanningen. Endringer i arbeidslivet møter man med det habitus man har lært frem til endringen. Man erverver altså sitt habitus under visse livsbetingelser, og det blir med videre og blir bestemmende for hvordan vi møter nye.

På en måte kan habitus bidra til at den organisatoriske hukommelsen blir ivaretatt, og man sikrer kontinuitet. Ved å ta på brillene som ser *barriere*-perspektivet, kommer det imidlertid tydeligere frem at habitus kan representere handlinger og mangel på handlinger som kan oppleves som motstand mot å ta inn over seg nye måter å tenke og handle på. Det kan handle om et slags forsvar av det bestående eller mot det nye som kommer. Denne motstanden kan skyldes følelsesmessige reaksjoner på endringer som man ikke er forberedt på. Hayes (i Irgens, 2011, s.34) beskriver sju ulike faser fra *sterk overraskelse* og *benektelse*, til *motvillig aksept* og etter hvert *tilpasning*. Motstand kan også handle om en motvilje mot å avlære gammel kunnskap. Noen ganger er det nødvendig som en bevisst prosess, for å glemme gammel og unyttig kunnskap (Hislop, 2013, s.121).

Samfunnet vi bor i støtter sosiale dyder som omsorg, støtte, ærlighet og hederlighet (Argyris, 1990, s. 25). Det kan derfor oppstå situasjoner hvor man i beste hensikt unngår å ta opp vanskelige spørsmål eller tyr til hvite løgner og andre tilslørende strategier, for å redde noens ansikt. Man sensurerer seg selv i forkledning av respekt (Argyris, 1990, s. 32). Disse strategiene kan bli til en innøvd inkompetanse som blir en del av våre bruksteorier, det vil si det som beskriver det vi faktisk og ofte stilltiende gjør. Dette er forsvarsrutiner, de hindrer dobbeltkretslæring og dermed utvikling og forbedring. Ikke minst kan man gå glipp av en større innsikt og økt forståelse for hvorfor utvikling er nødvendig. Dette forsvaret bunner i menneskets behov for verdighet, vi ønsker ikke utsette oss selv – eller de andre – for situasjoner hvor man taper ansikt gjennom tap av kontroll eller at man blir avslørt som uvitende, eller ikke smart nok til å forstå det nye.

Otto Scharmer (2009) løfter frem det *blinde punkt*et i oss selv som en kilde eller hinder for utvikling, og retter fokus mot hvilken betydning dette har for både ledere og individer i grupper som jobber med kreativitet for å skape noe nytt. I motsetning til Bourdieu sitt Habitus, som fokuserer kun på det som *har vært* for å forstå nuet, hevder Scharmer at i vi ikke er bare en person men to. Det *ene Jeg* er resultatet av fortiden, mens det *andre Jeg* er det vi kan bli på reisen inn i fremtiden. Vi styres mer eller mindre bevisst av hvilke bilder vi har av vårt *fremtidige Jeg* i den sosiale kontekst.

Det blinde punkt^{et} i oss handler om strukturer og kilder for vår oppmerksomhet som ligger gjemt for oss selv og andre. Dette kan være en kilde til både engasjement eller mangel på sådan (Scharmer, 2009, s. 6). Det blinde punkt^{et} eller punktene har betydning for hvordan vi handler og skaper nye ideer, og kan avdekkes gjennom en dyptgående prosess som Scharmer kaller *U-reise*, og hvor man må forholde seg til tre fiender. Disse er *Voice of Judgement*, *Voice of Cynicism* og *Voice of Fear*. De representerer en motstand i oss. De hindrer oss i å få tilgang til våre egne dype områder. Hvis det ukjente i oss selv forblir ukjent, kan dette bli en barriere for utvikling.

Organisasjonsbarrierer

Organisasjonsbarrierer kan handle om organisasjonskulturens skyggesider. De trenger ikke å være så lett synlige, og dermed ikke så lett å fange. Organisasjonskultur handler om normer og verdier. Kulturen er synlig i formelle og uformelle sammenhenger. Den kan si noe om det sosiale livet og hvilke verdier som er de styrende. Hva kjennetegner samarbeidet? Hvordan snakker man sammen? Hvordan fordeles oppgavene? Den kan fortelle om sosialt klima, grad av medvirkning og endringskompetanse. Hvilken kunnskap verdsettes og hvordan skjer kunnskapsutvikling? Dette er atferdsmønstre som utvikler seg over tid og blir en del av ansattes bevissthet eller underbevissthet.

Organisasjonskulturen er en viktig faktor for blant annet mestringsoppnåelse og kan bidra til å skape fellesskap og bygge identitet. Den gjennomsyrrer hverdagen og blir et slags «sosialt lim» som kortest kan oppsummeres som «slik gjør vi det hos oss» (Gotvassli, 2015, s.131, Irgens, 2007, s. 127). Bang (i Gotvassli, 2015, s. 131) definerer organisasjonskultur som *de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene*.

Kulturen kan virke fremmede for læring og den kan virke hemmende. Hvordan ny kunnskap blir tatt imot kan handle om struktur og system, relasjoner, makt og politikk og kommunikasjon. Leders rolle i kulturbygging er ikke ubetydelig (Gotvassli, 2015, s. 145). Som rollemodell i blant annet verdier, etiske spørsmål og rettferdighet i bruken av incitamenter og andre tilbakemeldinger, kan ledere påvirke kulturen både negativ og positiv retning.

Argyris (i Irgens, 2007, s. 124) hevder at alle organisasjoner har en innøvd inkompetanse, forsvarsrutiner finnes også på et organisatorisk plan. Om disse forsvarsrutinene ikke blir identifisert og får lov til ligge som et forsvarsverk blir dette et kollektivt problem. Det blir en del av den kulturen som råder og de verdier, paradigmer og grad av kompleksitet denne bærer preg av, og man risikerer å utvikle et antilærende arbeidsmiljø (Irgens, 2007, s. 127)

Dette finner gjensvar i Nonaka og Takeuchi (i Gotvassli, 2015, s. 59) sin forståelse av *Ba* som kunnskapshjelpende kontekst, hvor en klok leder med omsorg for individer, grupper og organisasjonen som helhet evner å skape en kontekst definert som et nettverk av interaksjoner.

Et manglende *ba* vil fungere som en barriere for læring og utvikling. Dette kan være inkludering vs. ekskludering eller trygghet vs. utrygghet, hvor inkludering og trygghet er positive faktorer som støtter et læringsklima, mens ekskludering og utrygghet blir barrierer. Andre gode omsorgsfaktorer er tillit, raushet, hjelpsomhet, gode relasjoner og klok leder. Når disse baene ikke er tilstede eller har en negativ tone, kan konsekvensen følgelig bli manglende organisatorisk læring.

3.6. Oppsummering

I dette kapittelet er mitt teoretiske fundament i denne studien blitt forankret i den praksisbaserte ontologien og epistemologien.

Et helhetssyn på mennesket gjør at man kan ikke skille hode fra kropp. Som en følge av det er kunnskap både kognitiv og kroppsliggjort. Den er erfaringsbasert og blir til i relasjonelle prosesser mellom mennesker. Dette innebærer en forståelse av at kunnskap er dynamisk og avhengig av en kontekst.

En kunnskapsarbeider i dette perspektivet utfører oppgaver basert på sin kunnskap ervervet gjennom utdanning og erfaring. Kunnskapsarbeideren blir følgelig en viktig person for lederen i arbeidet med å skape kunnskapsutviklende prosesser i organisasjonen, både i praksisfellesskapet og i refleksive prosesser i planlagte prosesser.

I slike lærende prosesser kan det oppstå barrierer mot læring. Disse kan være individuelle eller organisatoriske. En viktig lederoppgave kan være å identifisere disse og på den måten komme seg forbi.

Metodologien i studiet bygger på dette fundamentet. Det leder over til neste kapittelet, hvor refleksjoner rundt valg av forskningsdesign blir redegjort for.

4. Metode

«Å bruke en metode, av det greske methodos, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.29).

Denne kvalitative studien, som handler om barnehagelederen som kunnskapsleder, er basert på seks kvalitative intervjuer, hvorav tre med barnehageledere og tre med barnehagelærere med mastergrad i førskolepedagogikk.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg pekte ut målet og gjorde forskjellige veivalg underveis for å få svar på mine forskningsspørsmål. Hvilke utfordringer som oppstod underveis vil også bli belyst, men aller først vil jeg gjøre rede for hvilket grunnleggende ståsted jeg har fundamentert forskningen på.

4.1. Ontologi og epistemologi

Enhver forskning er fundamentert på en ontologi, det vil si hvilke grunnleggende antakelser om virkeligheten og den sosiale verden forskeren har. Antakelser i denne kategorien vil være av betydning for forskningens design og forskerens tilnærming til problemstilling, forskningsfeltet, empirien og analysen.

To grunnleggende spørsmål i denne sammenheng er: 1) hvorvidt samfunnet består av enkeltindivider eller om samfunnets kjennetegn ikke kan reduseres til de trekk ved de menneskene som samfunnet består av? 2) bør vi anta at mennesker handler ut fra utelukkende fornuftsgrunner, eller bør vi anta at menneskelig handling styres av faktorer som man ikke selv er klar over (Johannesen, et al., s. 54)? sagt med andre ord; skal vi forstå verden som en rasjonell og objektiv virkelighet, hvor forskningsobjektet er et faktum som eksisterer uavhengig av forskerens eksistens og kan undersøkes helt eksakt? Eller er det subjektive og relasjonelle aspekt avgjørende i denne sammenheng?

Videre vil ontologien legge premissene for et kunnskapssyn; en *epistemologi*. Dette handler om å finne svar på hva vi egentlig kan vite om virkeligheten (ibid: s. 55) og hvordan og hvor oppstår denne viten? Er kunnskap noe som vi kun får gjennom empirisk data, eller kan man skaffe seg viten gjennom refleksjon og subjektiv tolkning av fenomener?

Forskningen i denne avhandlingen søker blant annet å finne svar på i hvilken grad kunnskapsarbeidere opplever handlingsrom til å anvende individuell kunnskap og hvorvidt dette kan bidra til en utvikling av kunnskap i organisasjonen. Spørsmålet er altså ikke om det er mulig, men i hvilken grad det lar seg gjøre i den konteksten og de forutsetningene de enkelte aktørene i undersøkelsen operer i. Med dette er forskerens ontologiske perspektiv implisitt gitt ved at det presenteres en antakelse om at organisatorisk kunnskap består selv

om individuell kunnskap forsvinner ut av organisasjonen. Dette grunnsynet vil følgelig prege tilnærmingen til forskningsfeltet og hvordan data bearbeides.

4.1.1. Hermeneutisk fundament

Som barnehageleder gjennom mange år, har jeg stort sett jobbet med og for mennesker, store og små - ansatte, foreldre og barn, hvor disse er i fokus. Dagene er fylt med møter og interaksjoner med enkeltindivider og grupper. Til tider kan dagene bære preg av høyt tempo og situasjoner som krever hurtige avgjørelser, hvor tidligere erfaringer og forforståelser får påvirke det som skjer – mer eller mindre bevisst. Disse mange møtene har gitt meg en visshet om at det finnes ikke bare én sannhet. Den finnes i minst like mange varianter som det finnes mennesker. Samtidig har jeg også sett at opplevelse av sannhet kan endres hos den enkelte avhengig av hendelser, faglige diskusjoner med andre og individuell ettertanke.

Erfaringer har også vist meg at hvordan jeg tolker de rundt meg preges av min egen forforståelse – og motsatt, hvordan jeg tolkes handler mye om hvordan den andre tolker sin verden. I et samarbeidsmøte kan vi sitte igjen med ulike opplevelser av det vi har drøftet.

I det hermeneutiske paradigmet er man opptatt av en helhetlig forståelse av menneskenes livsverden, hvor mening oppnås bare i den kontekst og sammenheng fenomenet forekommer i. Her finnes det ingen egentlige sannheter, men fenomener kan tolkes på flere nivå og i ulike perspektiver (Thagaard, 2014, s. 41).

Med dette som utgangspunkt vil hermeneutikken stå sentralt i min tilnærming til menneskene i undersøkelsen. Hvordan informantene tolker mine spørsmål vil få betydning for hvordan de svarer, og tilsvarende; hvordan jeg tolker deres svar vil være avhengig av min forforståelse. Å være dette bevisst vil være en hjelp til å nærme meg deres fortellinger uten fordommer. Det finnes et forskningsmessig argument for at alle eier sin egen sannhet, og jeg er bevisst at min tolkning gir meg innsikt ut fra min forforståelse.

Samtidig kan denne tilnærmingen bidra til at jeg får det Geertz (i Thagaard, 2014, s. 41) kaller en «tykk» eller «tett» beskrivelse. Med dette menes at i stedet for å søke å bare gjengi det jeg har hørt – som vil gi en «tynn» beskrivelse, kan jeg tolke det informantene har fortalt i ulike perspektiv; både deres og mine egne. Jeg kan være på jakt etter hvorvidt de har budskap som ligger bakenfor det de egentlig sier og argumentere for mine tolkninger.

Jeg har en forventning om at fortolkning av data kan gi meg grunnlag for ny forståelse av fenomener som synliggjøres i undersøkelsen. Denne nye forståelsen kan danne grunnlag for en forforståelse som får betydning hvordan jeg tolker andre data. Hvordan jeg tolker helheten av et intervju har betydning for hvordan jeg tolker deler av det – og motsatt. Jeg kan da sies å være i en *hermeneutisk spiral* som det ikke er noen vei ut av (Johannessen, et al., 2010, s. 365, Nyeng, 2010, s. 73). Det sentrale her er at helheten må forstås i lys av delene, og delene må forstås i lys av en stadig bedre forståelse av helheten.

4.1.2. Sosialt konstruerte fenomener

Sosial konstruktivisme representerer på mange måter motstykket til det rasjonelle objektivistiske perspektivet. Det handler om en vesensforskjell i måten å se virkeligheten på.

Konstruktivismen hevder at folks virkelighet er sosialt konstruert i utgangspunktet siden sosiale fenomener er det folk kollektivt oppfatter dem til å være. Denne virkeligheten bidrar med stadig nye sosiale konstruksjoner gjennom å sammenstille ting på nye måter og gi dem nye navn (Nyeng, 2010, s.153). Paradoksalt kan man derfor trekke den slutning at også forestillingen om en rasjonell og sannhetsproduserende vitenskap er en konstruert virkelighet.

I det konstruktivistiske perspektivet fremheves betydningen av relasjonen mellom forsker og informant i kvalitative studier. Kunnskaper må sees på som konstruert av begge i og med at begge har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (Thagaard, 2014, s. 45). I dette perspektivet får sosiale prosesser under selve forskningsøyeblikket betydning.

4.1.3 Konsekvenser for forskningen

Hermeneutisk ståsted og en overbevisning om at kunnskap blir til i sosiale konstruksjoner, er viktig innfallsvinkel for kvalitativ forskningsmetode.

Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes av fleksibelt forskningsforløp (Thagaard, 2014, s. 31). Man kan jobbe parallelt med de ulike delene i prosessen. Selv om problemstillingen er klar i utgangspunktet kan den bearbeides og utdypes underveis etter hvert som de ulike prosesser vokser frem.

Med et hermeneutiske ståsted og ved sosial konstruktivistisk tilnærming, mener jeg å kunne skape en ny kunnskap og forståelse rundt temaet i avhandlingen.

Samtidig vil det være noen utfordringer knyttet til etikk, reliabilitet og validitet. Dette vil jeg komme tilbake til i senere avsnitt.

Fortsettelsen i denne delen vil handle om metodikken og utfordringer knyttet til dette. Først vil jeg komme inn på hvordan problemstillingen vokste frem og deretter hvordan denne påvirket valg av metode og problematiseringer som en følge av det.

4.2. Forskningsprosessen

Jeg vil nå beskrive hvordan forskningsprosessen har vokst frem.

4.2.1. Kvalitativ metode

Jeg har valgt å designe dette forskningsprosjektet som et kvalitativ studie.

Mens naturvitenskapen forsker på fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser, er samfunnsvitenskapens studiefelt mennesker og deres subjektive meninger, opplevelser og erfaringer, (Johannesen et al., 2011, s. 31).

Forskningsspørsmålene i undersøkelsen slik de er beskrevet i forrige kapittel, hører altså hjemme i samfunnsforskningen. Handlingsrommet som etterspørres er ikke en fysisk størrelse som skal måles og beskrives. For å finne svar på mine spørsmål måtte jeg velge en metode som kunne gi meg innsikt i menneskenes subjektivt opplevde handlingsrom.

Valget falt altså på en kvalitativ metode, som gir forskeren mulighet til å oppnå en dyp og fylldig forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s.12).

Det er vanlig å dele inn kvalitative fremgangsmåter i fire kategorier. Disse er *observasjon*, *intervju*, *analyse av tekster* og *analyse av audio- og videoopptak*.

Denne undersøkelsen har som mål å finne ut om hvilke opplevelser og de meninger menneskene hadde i forhold til temaet. Deres verbale utsagn blir viktig. Valget falt derfor på *intervju* som metode.

Studien vil ha en abduktiv tilnærming. I dette ligger en forståelse av at dataene fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2013, s. 198). Det vil si at min teoretiske forankring kan gi perspektiver på hvordan jeg forstår dataene og utvikler ideer ut fra disse, som igjen kan bidra til en ny teoretisk innsikt.

Forskningen kan også karakteriseres som en tverrsnittsundersøkelse. Dette betyr at forskeren benytter data fra ett bestemt tidspunkt eller en avgrenset og kort periode og gir et øyeblikksbilde av det fenomenet vi studerer.

Slik undersøkelsen ble designet er det relevant å anta at den kan gi informasjon om hvordan personene har ulike erfaringer med temaet og hvordan de handler i forhold til dette. Det er også mulig å si noe om sammenhenger mellom fenomener på dette tidspunktet, men jeg må samtidig være forsiktige med å trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid.

Dersom målet med undersøkelsen hadde vært å observere atferd og hvordan mennesker forholder seg til hverandre i forhold til å gi og få handlingsrom, hadde det vært relevant med observasjoner. Dette kunne også ha bidratt med å understøtte funn fra intervjuene, eller motsatt fall ha avdekket divergens. Tiden til rådighet ble imidlertid en begrensende faktor, og intervju som metode ble valgt.

En stund var oppfølgende gruppeintervju etter første runde med individuelle intervju aktuelt. Imidlertid ble de individuelle intervjuene gjennomført over lengre tid enn først planlagt. Intervju ble utsatt på grunn av andre og mer presserende saker for et par av intervjupersonene. Derfor ble *tiden* igjen en begrensende faktor for omfanget av data. Dette kunne imidlertid ha gitt analysen en ytterligere dimensjon og kanskje styrket funnene.

4.2.2. Det kvalitative intervju

Det er ulike perspektiver på forskningsintervju. I hovedsak kan det dreie seg om det positivistiske på den ene side, hvor forskeren sees på som en tilnærmet nøytral mottaker av intervjupersonenes bidrag. På den annen side er det konstruktivistiske hvor data sees som et resultat av en sosial interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonene (Thagaard, 2013, s.95).

Thagaard (2013, s.96) inntar en mellomposisjon mellom disse perspektivene og hevder at det kvalitative intervju vektlegger at relasjonen som vokser frem mellom forsker og intervjuperson har betydning for resultatet. Samtidig er det intervjupersonens erfaringer, opplevelser og synspunkter som reflekterer egne kulturelle og sosiale omgivelser som er av størst betydning. Dette er en posisjonering som er i tråd med denne undersøkelsen.

Med sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, vil jeg allikevel i møte med mine informanter ha en antakelse om at vi vil påvirke hverandre med hvordan spørsmål stilles og hvordan vi responderer på hverandre. Innenfor postmodernismen, hvor sosialkonstruktivismen har en fremtredende plass, har språket stor betydning. Hvordan personer uttrykker seg ilegges spesiell vekt. Vi har alle barnehagefaglig ståsted, og våre hverdager handler mye om å tyde andre menneskers måter å uttrykke seg på – også nonverbalt og kroppslig.

Et kvalitativt forskningsintervju kan ha ulik oppbygning (Thagaard, 1998/2013: s 97). På den ene siden kan det være stramt strukturert, hvor spørsmål og rekkefølge på spørsmål er definert på forhånd og hvor intervjuet gjennomføres som planlagt på forhånd. I den andre ytterkant finner vi intervjuer som er preget av lite struktur, og hvor intervjuet mer preges av å være en samtale mellom intervjuer og intervjupersonene. Her er hovedtema gitt på forhånd og det er mulig for intervjupersonene å bringe nye tema inn i intervjuet.

Om jeg hadde valgt å gjennomføre intervju med stram struktur, hadde jeg kunnet sikre at intervjupersonene fikk samme spørsmål om samme tema gitt i samme rekkefølge. Svarene kunne følgelig ha vært mer sammenlignbare enn svar gitt i et lite strukturert intervju. Det kvalitative aspektet ville vært ivaretatt ved at intervjupersonene får utforme svarene som de selv vil.

Jeg var imidlertid nysgjerrig på intervjupersonenes refleksjoner rundt og erfaringer med masterkompetansens møte med barnehage. Jeg hadde valgt et tema, men jeg ville ikke strukturere intervjuet i den grad at viktig informasjon gikk tapt. Jeg valgte derfor å utforme intervjuet med en delvis strukturert intervjuguide (vedlegg 2)

Temaene jeg ønsket å spørre om var klare på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt underveis. På den måten kunne jeg følge intervjupersonene fortellinger og samtidig ha kontroll på at ønskede tema ble berørt. Dette vil jeg imidlertid komme tilbake til i kapittelet om gjennomføringen av intervjuene.

4.2.3. Strategisk utvalg

Parallelt med prosessen med metodevalget, hadde jeg også vurderinger rund spørsmålet: Hvem? Hvem anså jeg som den eller de som kunne hjelpe meg til å belyse forskningsspørsmålene?

«Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsen teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 60).

Siden det var *Barnehagelederen som kunnskapsleder* som var hovedtema, var det nærliggende å tenke på ledere i barnehager hvor det fantes pedagogiske ledere med mastergrad i førskolepedagogikk som et relevant strategisk utvalg. Antall tok jeg ikke stilling til på det tidspunktet.

Etterhvert besluttet jeg også å intervju selve *kunnskapsarbeiderne*, siden de er den gruppen som best kan beskrive hvordan de opplever sitt handlingsrom. De ble derfor også en del av det strategiske utvalget.

Imidlertid var det ikke gitt hvordan jeg kunne finne disse lederne som hadde pedagogiske ledere med masterkompetanse. Det finnes hverken databaser eller andre åpenbare praksiser for å synliggjøre denne kompetansen i barnehagene. En mulig forklaring på det kan være at det er et rimelig ungt fenomen, samtidig som at det kan være en generell oppfatning av at de blir ikke lenge i barnehage etter avsluttet studie, og at det av den grunn ikke brukes særlig ressurser for å registrere denne kompetansen.

Jeg undersøkte uten hell i eget ledernetverk om noen visste av aktuelle kandidater. Jeg oppsøkte fagleder på masterutdanningen ved utdanningsenheten i herværende kommune, men hun hadde ingen oversikt. Til slutt ble det pedagogisk leder som var ansatt i samme barnehage som meg, som kunne bidra gjennom sitt nettverk fra mastergradsstudiet.

Hun tok den første kontakten med sine fagfeller for å spørre om de var interesserte i å delta. Det gikk kort tid, og jeg hadde tre navn. Jeg tok direkte kontakt med dem på telefon, presenterte en foreløpig problemstilling og forskningsdesignet. Da de ga positiv svar, tok jeg kontakt med deres respektive ledere. Alle var positive til å stille opp som intervjupersoner i dette forskningsprosjektet.

På den måten fikk jeg seks intervjupersoner, som jeg kunne tenke på som seks individer, tre par eller to grupper, tilhørende to yrkesgrupper i tre forskjellige barnehager. Det ga meg en frihet til å kunne sortere og kategorisere data på forskjellige måter, avhengig av hvilke funn

de kunne gi. Uten at det var intensjonen, så fikk jeg en gruppe med tre barnehagelærere med en rimelig fersk mastergrad, og som hadde gått sammen på utdanningen. Alle tre hadde hatt arbeidet i barnehagen, sammen med samme leder som nå, før de startet på masterutdanningen. De hadde også vært i jobb under første del med undervisningsmodulene og hatt permisjon under arbeidet med forskningen og avhandlingen. Alle var tilbake i samme stilling som før de startet på utdanningen.

Alle de tre respektive barnehagene som de deltakerne i undersøkelsen arbeider i er organisert som avdelingsbarnehager, med tre til fire avdelinger, med en avdelingsstruktur som er ganske lik. Det innebærer barnegrupper inndelt etter alder med noe ulike sammensetninger. De ansatte organiseres i avdelingsteam, med en barnehagelærer som leder for sin avdeling. Her brukes både avdelingsleder og pedagogisk leder som betegnelse av informantene. Barnehagelærere jobber side om side med øvrige ansatte, blant annet faglærte og ufaglærte assistenter.

Det er to private barnehager og én kommunal. Den ene av de private er tilknyttet en større organisasjon, og kan følgelig ta del i en større kultur.

Barnehagene og deltakerne er anonyme. Funn i dataene gjør imidlertid at det blir nødvendig å identifisere barnehagene som A, B og C. Leder og ansatt med mastergrad blir følgelig knyttet til sine respektive barnehager, der jeg vurderer det som nødvendig for å gjøre analysen transparent.

Oppsummerende om det empiriske feltet kan det sies at uten å være homogent, er det store likhetstrekk mellom deltakerne og organisasjon.

4.2.4. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført over en periode på vel fire uker. Det første intervjuet ble gjennomført 08.02.2016 og det siste ble gjennomført 09.03.2016. På grunn av en opplevelse av å ha dårlig tid, ble det ikke gjennomført noe prøveintervju. I ettertid kan det stilles spørsmål om hvorvidt det var en klok beslutning. Kanskje ville intervjuguiden blitt noe mer bearbeidet, uten at jeg kan si det med sikkerhet.

Før hvert intervju ble tidspunkt avtalt over telefon, og i etterkant bekreftet på e-post.

Kopi av samtykkeerklæringen (vedlegg 1) ble sendt som vedlegg på e-post. Her fikk deltakerne informasjon om formål med undersøkelsen, at anonymitet er varetatt og at de når som helst kan velge å trekke seg fra undersøkelse. Personvern og retten til selvbestemmelse og autonomi er dermed ivaretatt (Severinsen, 2014). Jeg tok med utskrift da vi møttes for gjennomføringen intervjuet, slik at de kunne signere før oppstart.

Jeg gjennomførte alle intervjuene selv, og benyttet diktafon. Lydfilene ble overført til PC etterpå. Alle intervjuene skjedde i de barnehagene intervjupersonene jobbet.

Hvert intervju startet med en kort presentasjon av meg selv og mitt undringsfokus. Alle hadde lest informasjon om formålet med undersøkelsen og var godt forberedt. Jeg ble uten unntak tatt godt imot. Vi hadde ingen personlig kjennskap til hverandre. Det kunne imidlertid virke som at kunnskapen om at vi hadde fagfellesskap gjorde at det ikke var nødvendig å bruke dyptgående teknikker for å skape en tillitvekkende situasjon. Det var småprat og lett stemning allerede fra starten som gjorde sitt for at det var lett å komme i gang.

Intervjuene var bygd opp av to hovedspørsmål som handlet om hvilke muligheter og utfordringer intervjupersonene hadde møtt, eller så for seg at de kunne møte i forhold til kunnskapsarbeiderens handlingsrom og å dele kunnskap. I tillegg inneholdt intervjuguiden underpunkter med oppfølgingsspørsmål, hvor det ble viktig å sette forskningsspørsmålene i en kontekst. Disse underpunktene ble kategorisert i et strukturelt perspektiv, et formelt kunnskapsutviklingsperspektiv, et sosiokulturelt perspektiv og i forhold til praksisfeltet; det direkte arbeidet med barn.

De to hovedspørsmålene ble tidlig presentert i intervjuet. Deretter var målet å la de fortelle fritt, fortelle eventuelle historier, formidle tanker, erfaringer og følelser, uten så mange avbrudd og styrte temaskifter fra meg. Tanken bak en slik tilnærming var å prøve å unngå å påvirke med mine ideer og forestillinger om hva som skulle formidles. Det var *deres* historie jeg var på jakt etter. Alle startet med å presentere motivet for hvorfor de hadde tatt masterutdanningen (barnehagelærerne) eller lagt til rette for at pedagogen kunne ta etterutdanning (lederne).

I løpet av intervjuene sjekket jeg med guiden at vi hadde vært innom de ulike områdene, og stilt oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Det er likevel viktig å understreke at intervjuguiden kun er en guide. Det gjorde ingenting om ikke alle svarte på akkurat de samme oppfølgingsspørsmål.

Det var ikke vanskelig å lytte til og engasjere seg i det de formidlet. Dette er et tema som jeg er opptatt av og det var interessant å høre deres fortellinger. Jeg benyttet prober i utstrakt grad – både i form av små spørsmål eller kommentarer som bidro til flyt i samtalen (Thagaard, 2013, 2.102). Det var mange «ja..», «mm...» og deltakende liten latter der intervjupersonene lo litt.

Det var imidlertid utfordrende å stille bare åpne spørsmål. Noen ganger ble de stilt som ja/nei-spørsmål, men i transkriberingen er det tydelig at det ikke påvirket intervjupersonene i nevneverdig grad. De fremstår som selvstendige og reflekterte. Ved et par anledninger tolket jeg også intervjupersonens svar. Dette er ikke heldig, men jeg har ingen grunn til å tro at det påvirket den totale intervjusituasjonen.

Jeg opplevde også at mine spørsmål ble stilt bedre etter at jeg hadde transkribert det første intervjuet. Det var absolutt et forbedringspotensial med tanke på å stille åpne spørsmål og å anvende fullstendige setninger og minst mulig fyllord så som «sånn...» og «på en måte»

Totalt var intervjuene en særdeles positiv opplevelse. Fra forskerperspektivet er det en tilfredshet å registrere at det ble mye anvendbar data, samtidig som jeg kjenner på et ansvar

for å behandle dette med en forsiktighet og ydmykhet i forhold til de personene som har delt sine tanker med meg.

4.3. Bearbeiding

Etter hvert intervju noterte jeg ned umiddelbare refleksjoner om både gjennomføring, samspill mellom intervjuer og intervjuperson og hovedinntrykk av innholdet.

Samtlige intervju ble transkribert i sin helhet. Det er fra dette materialet det er foretatt en datareduksjon gjennom kategorisering og sortering.

4.3.1. Datareduksjon og sortering

Etter å ha gjennomført intervjuene og transkribert dem, var det totale materialet på 6,5 timer og ca 80 sider transkribert tekst. For å lettere gjøre funn, var målet å redusere data gjennom sortering etter noen få kategorier. Sorteringsarbeidet var tidkrevende, men det var viktig å ikke gå for fort frem og risikere å gå glipp av data. Jeg foretok først en grovsortering. Før jeg tok utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene.

For at svarene på forskningsspørsmålene skulle kunne skape mening, ble det viktig å sette de i en sammenheng med noe. Hva et handlingsrom er kan bli nokså intetsigende om det får stå alene. På samme måten kan det andre forskningsspørsmålet gis mening når det settes i en bestemt kontekst. Hvordan kunnskap kan bli delt, forutsetter at det settes i en meningssammenheng. Hvilken kunnskap er det her snakk om – delt med hvem og hvor?

Etter utprøving av ulike varianter endte jeg opp med tre kategorier innenfor det første forskningsspørsmålet og to innenfor det andre.

1) Hvilket handlingsrom har de med masterkompetanse i barnehagen?

- Struktur og system
- Det relasjonelle rommet
- Det profesjonelle rommet

2) Hvordan bidrar de med masterkompetanse til å utvikle den organisatoriske kunnskap?

- Planlagte kunnskapsutviklende prosesser
- Uformelle læringsprosesser

Den videre analysen tok form ut fra disse hovedkategoriene. Et mønster vokste frem og det ble tydelig at deltakerne i undersøkelsen løftet frem ulike tema som ga mening i forhold til forskningsspørsmålene. I analysen har jeg følgelig valgt en temasentrert tilnærming.

4.3.2. Temasentrert analyse

Funn i materialet gjorde at det opplevdes hensiktsmessig å analysere data på tvers av materialet. Dette ga en mulighet til å sammenligne informasjon fra alle intervjupersoner eller inndelt etter yrkeskategori ut fra tema.

Samtidig var det også funn som tilsa at det var hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot enkeltpersonene og se på eventuelle sammenhenger mellom svar fra leder og ansatt med mastergradskompetanse i de tre parene.

Kombinasjonen temasentrert og personsentrert analyse kan bidra til å skaffe en god innsikt i meningsinnholdet i dataene og samtidig oversikt over materialet (Thagaard, 2013, s. 189). Følgelig vil deler av analysen ha elementer i seg av å være personsentrert uten at det kan beskrives som en ren personsentrert analyse.

Analysen av forskningsprosessen vokste frem som en vekselvirkning mellom teori og data. Funn gjorde at det var nødvendig å hente frem teori, som igjen fikk betydning for hvordan disse funnene ble tolket. På den måten kan avhandlingen fremstå som en dialektisk relasjon mellom min teoretiske forankring og data og avspeile den abduktive tilnærmingen av undersøkelsen.

I analysen tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å kategorisere temaene. Hvordan datamaterialet ble kategorisert, og hvilke temaer som kom frem er vist i en oversikt i tabell 1 og tabell 2.

Hvilke handlingsrom har en kunnskapsarbeider i barnehagen?

Fortellingene som intervjupersonene har bidratt med, har jeg jeg altså kategorisert i tre områder. De er som vist i kolonnene i tabell 1. Disse er *det strukturelle rommet*, *det relasjonelle rommet* og *det profesjonelle*.

De temaene som intervjupersonene har løftet frem er som vist i kolonnene i tabell 1.

Struktur og system	Det relasjonelle rommet	Det profesjonelle rommet
<ul style="list-style-type: none"> • Økonomi • Tid og rutiner • Styrings-verktøy 	<ul style="list-style-type: none"> • Raushet, støtte og hjelpsomhet • Trygghet og tillit vs. utrygghet og mistillit • Inkludering vs. ekskludering 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap • Rettferdighet som en dyd • Profesjonens plass i barnehagen • Fremtidsbilde

Tabell 1.: Kategorisering og tema, forskningsspørsmål 1.

Hvordan bidrar barnehagelærer med master til kunnskapsprosesser?

I forhold til dette andre forskningsspørsmålet som handler om organisatorisk kunnskap, er materialet delt og vil bli behandlet i to kategorier, nemlig kunnskapsutvikling i det formelle og det uformelle rommet.

De temaene som deltakerne har løftet frem her er som vist i tabell 2.

Planlagte kunnskapsutviklende prosesser	Uformelle læringsprosesser
<ul style="list-style-type: none"> • Masteroppgavens vei inn i barnehagen • Utvidet ansvar i prosjekt • Veiledningsansvar • Personalmøter 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubunden planleggingstid/felles refleksjonstid • Side om side • Ekspertrollen i praksis

Tabell 2.: Kategorisering og tema, forskningsspørsmål 2

Dette betyr i praksis at jeg har én analyse i forhold til det første spørsmålet som handler om handlingsrom i kapittel 5 og én analyse i forhold til spørsmålet knyttet til kunnskapsutvikling i kapittel 6.

4.4. Reliabilitet og validitet

Enhver forskning står og faller på sin egen troverdighet og gyldighet, og dette handler i stor grad om forskerens relasjoner til både menneskene i studiet og selve prosessen. I kvalitativ forskning hvor det ikke etterspørres nøytralitet og uavhengighet mellom forsker og de som studeres, er dette særdeles viktig (Thagaard, 2013, s. 202). Troverdigheten referer her til spørsmålet om en annen forsker ved å anvende samme metode ville kommet frem til samme resultat (ibid., s. 202). Gyldighet referer til tolkningene som gjøres i forhold til den virkeligheten som er studert (ibid., s. 205).

4.4.1. Reliabilitet

Begrepet reliabilitet henviser altså til det objektivistiske forskningsidealet om en nøytral og uavhengig relasjon mellom forsker og de som studeres. I en kvalitativ undersøkelse som denne, er reliabilitet følgelig ikke dette noe relevant tema. Den er basert på et konstruktivistisk fundament. Jeg ønsket blant annet å undersøke et fenomen knyttet til kunnskapsarbeideres opplevelse av eget handlingsrom på et gitt tidspunkt. De fortellinger jeg skulle få ta del i, var slik intervjupersonene vurderte sin situasjon i det øyeblikket. Jeg kan ikke ha som en forventning at jeg ville fått samme svar fra samme person to ganger. Jeg, i min forskerrolle, og intervjupersonene i sin ville møtt hverandre med ulike forutsetninger fra gang til gang, det være seg nye erfaringer, dagsform eller andre kontekstuelle faktorer. Allikevel er det også innenfor den kvalitative forskning et mål å opparbeide en viss tillit til at resultater man har kommet frem til er til å stole på. Er det sammenheng mellom det fenomenet som jeg ønsket å undersøke og de dataene som jeg samlet inn?

Seale (1999) beskriver troverdighet i det objektivistiske perspektivet som *ekstern* reliabilitet (Thagaard, 2013, s. 202). *Intern* reliabilitet knyttes derimot til grad av samsvar med annen forskningsresultat fra lignende forskning. Graden av pålitelighet i mine funn kan styrkes dersom jeg kan relatere til både teori og annen forskning. Dette vil komme frem i siste del, hvor jeg drøfter funn i lys av relevant teori og funn i lignende forskning.

Videre så mener Silverman (2011) at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. (Thagaard, 2013, s. 202) Med det menes en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen som helhet og forskerens teoretiske forankring, slik at den kritiske leser kan vurdere prosessen trinn for trinn.

Selve oppbyggingen av denne avhandlingen bidrar til en slik gjennomsiktighet. I tillegg vil en lojalitet til personene i studiet gjøre at jeg vil være mest mulig tro mot det som er sagt i intervjuene. Jeg vil være nøye på å beskrive hva som er sitat og hva som er mine tolkninger. Dette vil imidlertid ikke la seg gjennomføre helt av hensyn til personvernet. Undersøkelsens karakter og antall informanter gjør at det kan bli i overkant gjennomiktig for deltakerne. Det kan bli tydelig å se hvem som har sagt hva. Derfor har jeg valgt å renskrive sitatene og gjengi de på bokmål. Hensynet til personvernet kommer altså foran krav om

gjennomsiktighet, selv om dette i følge Seale (1999) kan gå utover kvaliteten på teksten i og med at leseren noen steder ikke kan skille hva som er primærdata og hva som mine tolkninger (Thagaard, 2013, s. 203).

Oppsummerende kan det sies at reliabilitet i kvalitativ forskning ikke kan måles på samme måte som i positivistisk forskningslogikk. Årsaken til dette ligger i hermeneutikkens og konstruktivismens natur, hvor data blir til i relasjonen mellom forsker og informant. Allikevel har jeg ønsket å tilstrebe en viss reliabilitet gjennom detaljerte beskrivelser hvor jeg tydelig skiller mellom det som er referat og egne vurderinger og kommentarer, og gjennom å henvise til teori som kan styrke mine vurderinger.

4.4.2. Validitet

Validitet handler om gyldighet av forskerens tolkninger av de fenomener som hun studerer i den virkeligheten hun har studert, og hvorvidt dette kan ha gyldighet og overføringsverdi (Thagaard, 2013, s. 205). Det handler også om hvorvidt forskeren har undersøkt det som var formålet med studien.

Igjen er gjennomsiktighet et nøkkelord. For å kunne vurdere gyldigheten er det viktig med detaljerte beskrivelser av alle deler av prosessen og gode argumenter for at funn har en overføringsverdi i andre sammenhenger. Dette vil bli ytterligere berørt avslutningsvis.

Tverrsnittundersøkelser har, på grunn av det korte tidsaspektet undersøkelsen gjennomføres, sine begrensninger når det kommer til det å finne årsakssammenhenger mellom fenomener. Det vil si om et fenomen påvirkes av ett eller flere andre fenomener (Johannesen, et al, 2010, s. 75). For å få mer gyldige funn kunne mitt arbeid med hell blitt forsterket med metoder som går over tid, og som går inn for å undersøke ulike årsaksforhold nærmere. På grunn av tidsaspektet i denne undersøkelsen har dette vært vanskelig å få til. I analysen av materialet kombinerer jeg derfor temasentrert og personsentrert analyse for å forsøke å finne sammenhenger mellom fortellinger hos leder og kunnskapsarbeider. Det er viktig å poengtere at disse kun gir et mulig bilde på dette, og at det er nødvendig å åpne opp for at det også finnes andre underforliggende sammenhenger og årsaker som ikke kom frem i informantenes fortellinger. Dette er utfordringer som ligger i kvalitative studier.

Gjennom en detaljert beskrivelse og tydelig skille mellom hva som er intervjupersonenes tanker og hva som er mine vurderinger, kan graden av validitet styrkes. Hensikten er at leseren blir i bedre stand til å vurdere resultatenes overføringsverdi.

4.4.3. Nesten som å forske i egen organisasjon

Det er ikke riktig å si at forskningen har foregått i egen organisasjon. Allikevel kan det være elementer ved den som gjør at det kan være formålstjenlig å gå inn på områder som fordrer ekstra bevissthet før jeg går inn i intervjusituasjonene.

Nærhet til fagfeltet reiser spørsmålet om jeg kan bli *for nær*, slik at jeg mister vidsynet og muligheten til å oppdage elementer i helheten som åpner opp for nye oppdagelser. I følge Jens C. Ry og Pål Repstad (2004) kan et slikt *maurperspektiv* forlede meg til å tro at siden jeg kjenner fagterminologien, diskursene og kampene som er kjempet mot myndighetene, er jeg godt informert om den generelle tilstanden i barnehager. Dette kan også gjøre at jeg feilaktig tolker funn og overfører generell kunnskap til å tro at det også gjelder den enkelt og spesifikke barnehage og den enkeltes situasjon. Min forforståelse gjør at jeg står i fare for å kun finne det jeg forventer å finne, som en selvoppfyllende profeti.

På samme måte kan intervjupersonene ha en forforståelse om meg som gjør at de tier stille om ting de tror er innlysende for meg, selv om det ikke er det. Man kan også bli fanget i et svar som «ja, men det vet du, jo! Er det ikke slik det er, da?». Det kan være lurt å ha tenkt gjennom dette på forhånd, for å unngå å havne i den fella hvor man ikke tør tilkjenne sin uvitenhet. For jeg vet jo egentlig ikke hva den andre tenker og synes. På seg selv kjenner man *ikke* den andre.

På den annen side kan denne nærheten gi meg noen fordeler i forskningen. Fordi jeg er helhjertet engasjert i temaet og berørt av problemstillingen, kan dette være med på å holde energien og motivasjonen oppe underveis i prosessen og gjøre meg mer utholdende i de fasene av arbeidet som er mer preget av hardt arbeid.

Min nærhet kan også ha fungert som en døråpner inn i forskningsfeltet. Det at alle var positive til å ta imot meg, mener jeg handlet om min profesjon og et fagfellesskap. Jeg kunne referere til min egen situasjon, og at det var motivasjonen for studiet. Inn i forskningsfeltet har jeg dessuten med meg en nærhet til fagterminologi som gjør at vi kom fort inn i tematikken i intervjuguiden. Når jeg eksempelvis spurte oppfølgingsspørsmål om handlingsrommet «her-og-nå», hadde jeg en forventning om svar som relaterte til praksisfeltet, siden det er et vel anvendt begrep i barnehageterminologien - også i faglitteraturen. Når jeg får svar som inneholder begrep som *relasjoner* og *intersubjektivitet*, får jeg en formening om perspektiver.

I tolkningsarbeidet har denne nærheten gitt meg antakelser om at jeg driver med en kvalifisert synsing, både i kraft av innsikt fra studiet MKL og med en opparbeidet pondus som reflektert praktiker. Jeg har tillit til at jeg er i stand til å vurdere hva som er viktige funn og hva som er mindre viktig.

Det har følgelig vært viktig for meg å være bevisst min forforståelse. På den ene siden kan jeg unngå mulige fallgruver. Samtidig kan jeg gjøre mest mulig ut av fordelene. Der hvor nærsyntheten kan påvirke meg negativt, blir det viktig å ta et skritt tilbake og prøve å se helheten. Om jeg kjenner at jeg er inne på noe vesentlig, blir det viktig å følge den stien. Følgelig har jeg en formening om at summen av disse faktorene kommer positivt ut, og at det er et gode for reliabiliteten og validiteten i de funn jeg har gjort.

Jeg har i de forgående kapitler redegjort for valg av metode i denne undersøkelsen. I kommende kapitler vil analysen av det innkomne materialet bli presentert.

5. Hvordan oppleves handlingsrommet?

I denne første delen av analysen vil data bli fortolkende presentert slik de er presentert i tabell 1. Her vil ulike tema knyttes til hvordan deltakerne opplever mastergradskompetansens handlingsrom i barnehagen. De blir presentert i kategoriene *strukturelt* -, *relasjonelt* - og *profesjonelt rom*.

5.1. Handlingsrom i et strukturelt perspektiv

Faktorer som kommer inn under denne kategorien handler om systemer og strukturer som er med på å lage rammer, regler og retningslinjer for praksiser. I denne kategorien kom følgende tema tydelig frem; *økonomi*, *tid og rutiner*, og *styringsverktøyet*.

5.1.1. Økonomi

Temaet økonomi kom tidlig opp hos alle intervjupersonene som deltok i undersøkelsen. Økonomien blir sett på som en utfordring i forhold til å skape et større eller et annerledes handlingsrom for den ansatte med mastergrad. Det er tydelig at det hersker en almen oppfatning om dette både blant ledere og ansatte med mastergrad.

Det virker imidlertid som at det foreligger et skille mellom når de er under utdanning og etter at de er ferdige med utdanningen. Under utdanning kan økonomien være en faktor for støtte til utdanningen og fri med eller uten lønn til å delta i undervisningen. Etter at utdanningen er ferdig handler det stort sett om økt lønn for økt kompetanse og eventuelt avansement eller frikjøp til å løse andre oppgaver for organisasjonen.

Barnehage C tilhører en større organisasjon og skiller seg ut fra de andre to. Her er det mulig å søke støtte til utdanning. Lederen fortalte om et utviklingsfond hvor de ansatte kan søke om støtte til videreutdanning og annet faglige utviklingsformål. De kan da få støtte til kurspenger, studieavgift, innkjøp av faglitteratur og noe fri med lønn. Det eksisterer altså en støtteordning under utdanning. Dette reflekteres imidlertid ikke i lønnsnivået etter endt utdanning.

I de andre to barnehagene bevilget lederne fri uten lønn under utdanning. Når det gjelder lønnsforhold etter endt utdanningen er det noe ulikt i den kommunale i forhold til de to private. Leder i den kommunale gir ingen lønnskompensasjon i det hele tatt, siden det ikke er noe krav om at barnehagelærer skal ha masterkompetanse. I de to private barnehagene gis et tariffbestemt tillegg som et symbolsk tillegg som egentlig ikke utgjør den store forskjellen.

Den tredje lederen viser til en annen lønnspraksis som også blir et paradoks:

Det er noe som forsvinner her. Det blir et gap mellom pedagogisk leder og styrer som forsvinner – i forhold til lønn. De har jo krav på mere lønn i forhold til Hovedtariffavtalen vår, og da er hun på meg, da, fordi vi er en sånn liten barnehage. Jeg har lønn pr. ansatt, så da er hun bare et par tusen under meg. Utdanningsforbundet (fagforening for barnehagelærere, min anmerkning) har jo lite føringer eller diskusjoner rundt master i barnehage.

Dette kan forstås som at når barnehagelærer med mastergrad krever en tariffestet kompensasjon for sin formelle kompetanse, viskes lønnsmessige forskjeller ut mellom leder og ansatt.

Blant de ansatte med master er ikke lønn det som opptar dem mest. I alle fall har det ikke stort fokus i intervjusituasjonen. En av dem nevner overhodet ikke lønnskompensasjon som en sak. Den ansatte i barnehage A sier hun ikke en gang har søkt om dette:

Jeg tror enhetsleder hadde satt meg på kontoret om hun hadde hatt penger. Jeg har ikke en gang spurt om ekstra lønn.

Å bli satt på kontoret kan forstås som en metafor på at hun referer til å få andre oppgaver i barnehagen, som gjør at hun må ut av praksisfeltet. Dette kan oppleves som et avansement, ved at man får et større ansvar i forhold til det store linjene i det faglige arbeidet. Dessuten får man en posisjon nærmere ledelsen. I et hierarkisk perspektiv hvor ledelse er på topp kan arbeidet med barna oppleves som bunnlinja i organisasjonen. Økonomien oppleves her som en hemmende faktor for å oppnå dette.

Å bli frikjøpt til å finne og planlegge tema som kan diskuteres for å spre kunnskap holdes også frem som en mulighet, men som ikke benyttes av økonomiske hensyn.

På en side er det her snakk om økonomi. Lederen i barnehagen C med et system for å søke støtte i et utdanningsfond, sier også at man har et budsjett å forholde seg til. Å overholde budsjett er selve grunnlaget for å overleve. Overlevelsesstrategier tar sikte på å mestre nåværende kontekst og er ikke så interessert i å endre på dette (Krogh et al. 2005, 92). Derfor er det kanskje ikke noe tema i utgangspunktet å endre på et system som innebærer økte utgifter. Særlig gjelder dette hos to av lederne som har pekt på en presset økonomi. I barnehage C ser man her konturene av en annen strategi i tillegg, nemlig det å vokse inn i fremtida. Her har ledelsen tatt grep for å sikre at ansatte har muligheter til kunnskapsutvikling som de tar med seg inn i organisasjonen. Dette er ifølge Krogh et al. (2005) en typisk forbedringsstrategi. Barnehagen kan med dette få muligheten til å bygge opp sin egen evne til å mestre fremtiden. Samtidig styrker organisasjonen sin egen mulighet til å være med på å påvirke utviklingen i barnehagesektoren (Krogh et al., 2015, s.93).

På den annen side kan man ane at den budsjettmessige forsiktigheten også kan handle om andre ting. Lønn er jo i mange sammenhenger sett på som symbol på status, ansvar,

posisjon og makt. Jeg stiller et spørsmål om leder i barnehage B kan kjenne på at det ansvaret hun har i sin rolle som leder da ikke blir verdsatt godt nok, siden hun ikke kommer til å tjene nevneverdig mer enn den hun skal være leder for. Dette kan i tilfelle oppleves som et ubehagelig misforhold. Lønn er i mange sammenhenger selve symbolet på maktforhold i arbeidslivet, hvor lønnsnivå sier noe om posisjon i forhold til hverandre og formell autoritet (Morgan, 2004, s. 178). Kunnskap som makt er også et kjent fenomen. Dersom ansatte har et høyere utdanningsnivå enn leder kan denne fort få en definisjonsmakt i forhold til hva som er barnehagens problemer og hvor det er viktig å kanalisere ressursene (Morgan, 2004, s.186). Lønn kan derfor bidra til å befeste leders posisjon som den formelle autoritet i barnehagen.

Det at de ansatte med masterutdanning ikke nevner lønnsmessige forhold i nevneverdig grad, bryter med forestillingen om at kunnskapsarbeidere er opptatte av rettferdig lønn (Irgens, 2011, s. 127). Med høyeste utdanningsnivå som finnes i barnehagen, skulle man tro at dette ville få mer oppmerksomhet. Om de ikke løfter det frem som noe tema, trenger det imidlertid ikke å bety at de ikke er opptatte av det. De kan hende de kjenner at det ikke har noen hensikt, slik som hun som ikke en gang har bedt om mer lønn. De kjenner lønnsystemet.

En annen faktor som kan slå inn er at de selv kanskje ikke har veldig langt tidsperspektiv på hvor lenge de blir i barnehagen. Dersom utdanningen er springbrettet ut av barnehagen, blir dette en slags venteposisjon, hvor økt lønn er noe som kommer rundt neste sving.

5.1.2. Tid og rutiner

Tiden er den faktoren som de ansatte med mastergrad opplevde som mest styrende og gjennomgående utfordrende og til hinder for å handle slik de egentlig ønsker i det daglige arbeid. Dette er gjennomgående tema hos alle tre.

De peker på stress som en faktor som er mer tydelig nå i forhold til tidligere. Tiden blir også holdt frem som en årsak til at de ikke får brukt kompetansen sin.

Ansatt i barnehage C forteller:

Jeg føler helt ærlig at jeg handler imot det jeg mener er best ganske ofte, fordi jeg føler at det ikke er tid eller rom til å gjøre det jeg ideelt sett hadde syntes hadde vært best. Det er det dilemmaet jeg føler har kommet i større grad nå etter utdanninga igjen – enn før. Jeg ser så godt det ideelle, jeg vet så godt hva jeg burde gjort og hva jeg gjerne skulle gjort. For eksempel oppfølging av foreldresamarbeid. Eller å ta ungene sitt perspektiv i leiken i større grad. Selv om det egentlig er en god lek, så må man bryte av. Som medvirkningsperspektivet, det der med å la ungene ha sine prosesser, at de skal få jobbe demokratisk i gruppa; forhandle, medvirke. Noen ganger går dagene så fort at jeg må kontrollere mer enn jeg har

lyst til. Jeg må ha mer struktur enn jeg synes det skal være. Fordi det har med klokkeslett å gjøre, du kommer i sånne dilemmaer hele tiden.

Hvis jeg skulle ha kunnet jobbe med barn og få utnyttet kompetansen min i arbeid med barna, så måtte jeg egentlig hatt mere tid til planlegging og mer tid til å være mer sammen med ungene.

Jeg vil ha tid til å dokumentere, tenke over hva jeg har på avdelingene, reflektere over situasjoner og planlegge de gode samlingsstundene. Så mer tid – rett og slett!

De andre to har lignende fortellinger som bekrefter denne opplevelsen. De holder frem hvordan det profesjonelle blir utfordret av rutiner og struktur. Stortingsmeldingen om Fremtidens barnehage (2013) og Kunnskapsdepartementets direktiv om kompetanser i fremtidens barnehage (2013) gir visse føringer om pedagogisk ledelse som de ikke får fulgt opp, og det bygger seg opp en følelse av å ikke strekke til.

Det virker som at den nye dype ervervede innsikten i barn og barndom fra mastergradsstudiet, gjør at tidsfaktoren oppleves som mer stressende enn før utdanningen. På den ene siden blir de fanget i rutinene som må gå sin gang. Dagen er delt opp i ulike aktiviteter som måltid, påkledning og stell. Samtidig skal det også være rom for pedagogiske aktiviteter. I overgangen mellom de ulike aktivitetene ligger en del rutinisert arbeid. Det kreves en god del refleksjon både i nå-situasjoner og i planlegging og etterarbeid. Dette åpenbare ropet om mer tid synliggjør en innsikt som forsterker opplevelsen av at tiden blir en faktor som påvirker deres mulighetsrom i negativ retning. De ser det ideelle og de kjenner ofte at de ikke får handlet slik hun aller helst ønsker og begrunner det med mangel på tid.

Nå er tiden det man i naturvitenskapen kaller en *konstant*. Et sekund er et sekund. Det finnes eksakte klokker som måler eksakt tid, som fungerer som et mål for all verdens tidsur. Man kan ikke få hverken mer eller mindre av den. Kanskje handler dette derimot om hva man skal fylle tiden med? At de oppgavene og rutinene som dagene fylles med, oppleves som rammer som strammer inn handlingsfriheten, og at disse er bestemt utenfor barnehagen på departements- eller kommunalt nivå.

I et utdanningsløp på mastergradsnivå møter man ontologien og epistemologien. Man kjenner betydningen av refleksjoner sammen med noen andre, og med det; behovet for å reflektere sammen med andre. Hun peker her på noe som er selve kjennetegnet for kunnskapsarbeideren – at hun motiveres blant annet av oppgaver som gir mulighet for selvstendighet ved utførelse og mulighet for utvikling (Irgens, 2011, s. 127). I kunnskapsarbeid finnes svarene på oppgaver som skal løses i kunnskapen og utvikles i praksis (Irgens & Wennes, 2011, s.15). Rutinene kommer i veien for kunnskapsarbeidet.

Det kan her stilles spørsmål om det er en ubalanse i type oppgaver som skal løses og hvordan barnehagen er organisert. Oppgavene som her beskrives kan identifiseres som kunnskapsarbeid. Samtidig er barnehagen organisert som en middels kunnskapsintensiv

organisasjon (Irgens, 2007, s. 32). På den ene siden kan kunnskapen hos en barnehagelærer med mastergrad i førskolepedagogikk imøtekomme de nye krav til barnehagene i styringsverktøyene. På den annen side kan det virke som at organiseringen henger igjen i et gammelt mønster, hvor denne kunnskapen ikke får komme til sin rett. Rutiner og system blir dermed en barriere for skape et større handlingsrom.

5.1.3 Styringsverktøyet

Styringsverktøyet for barnehagen, i første omgang Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagen (2006), gir retningslinjer for blant annet innholdet i barnehagen og hvordan organisere barnehagen. Rammeplanen kan vurderes som å ha en detaljrikdom i målsettinger for hva som skal være i barnehagens pedagogiske innhold, selv om de gir rom for lokale tilpasninger med hensyn til metodikk.

Styringsverktøyene er en ekstern faktor som er med og styrer hverdagen. Både barnehageledere og pedagoger opplever at det stilles større formelle krav til barnehageansatte gjennom disse.

De med masterkompetanse ser hvordan krav om å jobbe med spesifikke fagområder er med på å stresse de ansatte på en slik måte at de får det travelt med alt de skal rekke. Når de er ferdige med noe, må de straks se fremover mot nye pedagogiske tema. Det virker som at tid til ettertanke blir en mangelvare. Dette kan forstås som at stramme planer er med på lage en struktur som kan påvirke handlingsrommet. Barnehagelæreren beskriver en praksis som er fylt med pedagogiske aktiviteter som igjen er styrt av Rammeplan for barnehagen (2006). Samtidig blir tiden en faktor i den forstand at det ikke er pauser mellom de ulike programmene.

Også lederne reflekterte over hvordan styringsverktøyene virket inn på hverdagen. En av dem pekte på at styringsverktøyene samtidig ble bevisstgjørende for foreldre som er blitt mer oppmerksomme på hva de kan forvente av barnehagetilbudet. Som en følge av dette opplevde de at foreldre stiller mer krav til barnehagene i forhold til tidligere og at det skapte mer stress for de pedagogiske lederne.

Samtidig synliggjorde hun et syn som foreldre har på seg selv. Det er ikke vanlig å omtale foreldre som kunder i barnehagen, men noen ganger kan de tenke de slik om seg selv. De vet mer hva de bør forvente av innholdet i barnehagen. Med dette kan barnehagene bli tvunget til å orientere seg mot markedet. Dette kan ifølge Gotvassli (2015) påvirke kulturen i barnehagen til å bli mer preget av prestasjon og konkurranse. Samtidig blir foreldrene på en måte en kontrollinstans som er med og definerer kvalitet. Dette kan vanskeliggjøre arbeidssituasjonen i den forstand at det kan oppstå dilemmaer forhold til alt man skal gjennomføre i henhold til styringsverktøyet og hva man som pedagog vurderer som viktig å

gjøre. På den måten oppleves styringsverktøyene som en slags katalysator for kontroll og med det; styring.

Styring og kontroll kan være triggere til kunnskapsarbeiderens behov for autonomi i arbeidet, og virke direkte demotiverende. Kunnskapsarbeidere har ifølge Quinn (1996) avanserte ferdigheter og systemforståelser. De har en indre drivkraft som påvirkes av et «know-how», «know-why» og «care-why» (Irgens 2011, s. 129). Denne ytre kontrollinstansen som foreldre kan komme til å representere kan redusere opplevelsen av å få levere et god stykke arbeid.

5.1.4. Oppsummerende om det strukturelle handlingsrommet

Deltakerne i undersøkelsen holdt økonomien frem som en hemmende faktor for å skape handlingsrom for begge parter. Økt lønn som følge av høyere utdanning og mulighet for frikjøp for å kunne løse andre oppgaver sees på som lite gjennomførbart. Imidlertid er det en barnehage som har et system for både støtte under utdanning og frikjøp til andre og mer stimulerende oppgaver. Her blir økonomien en fremmede faktor. Allikevel sees økonomien som en hemmende faktor. Dette handler om strategier for å overleve i et stramt marked.

Tid og rutiner blir holdt frem som en hemmende faktor. Dette samsvarer med den teoretiske forståelsen av hva en kunnskapsarbeider er og motiveres av. Samtidig kan man stille spørsmål til om de oppgaver som skal utføres i barnehagen er tilpasset dagens organiseringsmodell. Selv om styringsverktøy kan være godt for noe, blir de ikke vektlagt positivt i denne delen. Styringsverktøyet pålegger barnehageansatte så mye arbeid at de opplever stramme tøyler. Igjen handler dette om kunnskapsarbeiderens behov for autonomi og rom til reflekter og bruke skjønn i sitt virke.

Totalt sett oppleves faktorer i dette perspektivet som hemmende for handlingsrommet til disse pedagogene med mastergrad og delvis også for lederne deres.

5.2. Handlingsrom i et relasjonelt perspektiv

I denne kategorien presenteres tema som handler om relasjonelle forhold av betydning for arbeidssituasjonen til den enkelte. Det kan handle om opplevelse av relasjonene mellom menneskene, mellom leder og ansatt, i kollegiet – både i fagfellesskapet og mellom de ulike yrkeskategorier

I denne kategorien ble tema som *raushet, støtte og hjelpsomhet, trygghet og tillit vs. utrygghet og mistillit, inkludering vs. ekskludering* løftet frem.

5.2.1. Raushet, støtte og hjelpsomhet

Alle tre lederne har utsagn som handler om hvordan de har lagt til rette for at pedagogene har kunnet gå ned i stilling, da de ønsket å ta fatt på deltids masterutdanning. Imidlertid virker det som om de har ulike motiv for tilretteleggingen og at dette kan skyldes ulikt syn på kunnskap som ressurs.

Disse tre nyansene blir her presentert i hvordan de ordla seg. I barnehage A sa lederen:

Da hun ønsket å gå ned i stilling for å ta videreutdanning, innvilget jeg det og ønsket lykke til. Det skal mye til før du sier nei til det.

I barnehage B sa lederen følgende:

Hun trengte ikke å få det, men hun fikk utvidet permisjon for å gjøre seg ferdig med masteravhandlingen, for jeg skjønnte at hun kom til å bli mye borte.

Den tredje lederen uttrykte at i tillegg til tilrettelegging for å kunne gå ned i stilling, fikk barnehagelæreren fikk mulighet til å løse oppgaver knyttet til studiet i barnehagen:

Det er viktig å legge til rette for at folk kan få ta videreutdanning. Det skaper inspirasjon, motivasjon, skaper lyst til å ha fokus på faget. For å nå en master er det en del fag de skal ta underveis. Hun hadde oppgaver som hun utførte på de ansatte. Det betyr at vi satt med personalmøter knyttet opp mot tema i hennes utdanning.

Rent umiddelbart ser man her ledere som legger til rette for videreutdanning ved å innvilge permisjoner. Samtidig tolker jeg det slik at de selv også ser på dette som raushet. Raushet kan forstås som noe uegennyttig og gavmildt. Rausheten her handler imidlertid ikke om økonomi. Det er her snakk om permisjoner uten lønn i de to første barnehagene. Det er ingen ekstra kostnader knyttet det, gjerne motsatt. De som har jobbet rundt 20 - 25 år i barnehagen har makslønn. Vikarene som kommer er gjerne nyutdannede.

Å innvilge permisjon er imidlertid å tillate en viss ustabilitet i bemanningen. Permisjon krever ansettelse av vikarer med den ekstra innsats det krever. I tillegg vil avdelingene oppleve to personalutskiftninger, i og med at hun i studiepermisjon skal tilbake. Dette kan oppleves som en påkjenning for øvrig ansatte og foreldre som roper på stabilitet blant omsorgspersonene. Da kan permisjon oppleves som en raus gest.

På den annen side sier den ene at hun innvilget permisjon fordi hun trodde det kom til å bli mye fravær allikevel. Da blir permisjon en stabiliserende situasjon for barnehagen, og en avgjørelse i begge parter interesse. Raushet anses som en uegennyttig handling. I dette perspektivet, kan ikke permisjoner sees som en udelt raus handling, da det kan bety mer en praktisk løsning til beste for *alle*.

Den ene lederen pekte dessuten på at om hun hadde sagt nei, så hadde den ansatte sluttet allikevel. Da hadde man fått kun ett skifte i ansettelsen av ny barnehagelærer. Men som hun sier, *det skal mye til for at du sier nei*. Det kan tolkes som at her ligger det andre mellommenneskelige faktorer til grunn, så som empati og respekt og et ønske om å bidra til de får gå videre i sin faglige utvikling. Utrykket *det skal mye til* kan referere til normer og verdier. Da handler raushet om kulturen; «slik gjør vi det hos oss» (Gotvassli, 2015, s.131). Når normer og verdier utfordres tøyser man strikken. Det gjør man altså ikke når en ansatt søker støtte til utdanning. Det kan enten handle om lederens indre verdier, organisasjonsparadigmene, eller det kan handle om generell kultur i fagfeltet, i Norge, i Skandinavia – i kunnskapssamfunnet. Man stikker ikke kjepper i hjulene på den som ønsker utdanning. Man innvilger permisjon og man ønsker lykke til.

Felles for alle tre lederne er at de signaliserer et ønske om å støtte utdanningen. Motivet for det kan altså virke noe ulikt. Jeg opplevde at de fremsto med ulik grad av entusiasme, hvor den ene utmerket seg ved å uttrykke et genuint ønske om at ansatte generelt skulle søke utvikling og etterutdanning. Hun er en del av en større organisasjon og et velferdssystem som kan bistå med økonomisk støtte. Hun var tydelig på at barnehagen stilte personalmøter og andre formelle fora til disposisjon, når mastergradsstudenten hadde oppgaver som skulle løses. På den måten ble det en læringssituasjon for barnehagen – en vinn-vinn-situasjon.

En annen signaliserte en mer pragmatisk tilnærming og innvilget permisjon til beste for alle. Hun var leder for en selvstendig enhet, uten tilknytning til et større velferdsapparat. Hun kunne bidra i form av imøtekommenhet og mulighet til permisjon uten lønn, siden økonomien er en viktig faktor.

Fenomenene raushet, hjelpsomhet og støtte gjenkjennes som en av dimensjonene i Nonakas & Takeuchis *ba* og viktigheten av behovet for omsorg i organisasjonen for å kunne skape en kunnskapende kontekst. En leder som viser omsorg må være klok. Hun må forstå andres behov, gruppens behov, bedriftens behov, samfunnets behov (Krogh et al., 2005, s. 66). En leder som trer støttende til og innvilger permisjon slik at ansatte kan gjennomføre en kunnskapsutviklende videreutdanning, bidrar til å utvikle et skapende miljø i hele gruppa som understøtter samarbeid, utveksling, lojalitet og kreativitet hevder Krogh et al.(2005, s. 67). Dette må imidlertid være en ektefølt hjelpsomhet. Å formidle verdien av å dyrke raushet til resten av gruppa vil spre seg. Dette påvirker kulturen gjennom fellesskapsfølelse og identitet (Gotvassli, 2015, s. 131). «Slik gjør vi det hos oss» er en fremmede faktor for å skape en aksept – og med det rom – for å få utvikle seg. Hvis det derimot skinner gjennom en holdning hos leder som signaliserer en motvilje, er det ikke gitt at man får samme effekten. Da kan andre mekanismer slå inn og bidra til en kultur som ikke er så raus og støttende, en hemmende faktor.

5.2.2. Trygghet og tillit vs. utrygghet og mistillit

Trygghet og tillit ble også holdt frem som viktige faktorer for deltakerne i undersøkelsen. Hver for seg pekte de på forskjellige områder ved disse fenomenene. Hos noen av dem kom disse fenomenene til syne med negativt fortegn, da som utrygghet og mistillit.

Å komme tilbake fra utdanning bringer ulike problemstillinger inn i barnehagen. Disse kan bestemmes av hvordan leder forholder seg til masterkompetansen. Hvordan leder møter den ansatte kan på den annen side være avhengig av hvordan den ansatte forholder seg rollen etter å ha ervervet en høyere kompetanse.

I barnehage C hadde leder en uttalt forventning om at den ansatte hadde en økt kompetanse som hun kunne nyttiggjøre seg i det daglig arbeidet og dele med de andre. En slik holdning signaliserer en tillit som kan bidra til at den ansatte opplever trygghet og et mulighetsrom for å få bidra med kunnskapsutvikling i organisasjonen og samtidig selv være i utviklende prosesser.

Denne type tillit møtte også den ansatte i barnehage B. Hun hadde fått utvidet ansvar for å veilede assistenter i gruppe. Dette var imidlertid nettopp kommet i gang, så hun hadde ikke fått noen erfaring ennå. Uansett virket dette utvidete ansvaret positivt for den ansatte med master. Hun gledet seg. Hun kjente at utdanningen hadde gjort henne tryggere på å stille kritiske spørsmål ved praksis som rørte ved kvaliteten på det pedagogiske arbeidet.

Jeg kjenner en trygghet til å si: «hva mer? Ja, det er strukturer, de er viktige, men hva annet ser du? Hvilke andre perspektiver er det viktig å ta hensyn til?»

Trygghet og tillit kan altså handle om opplevelsen av tillit til egen kompetanse og profesjonell trygghet i en større sammenheng. De kjenner på en innsikt i barnehagens samfunnsmandat, som gjør at de kan stille kritiske spørsmål til hvordan innhold i barnehagen blir bestemt på politisk nivå.

Jeg har fått mer kunnskap om hvordan unger vokser opp, hvordan det har forandret seg, som jeg kan bruke til å argumentere for eller imot hvorfor jeg synes kartlegging ikke er noe vi skal pålegges, og hvorfor jeg mener barnehagelærere bør ha mere tid. Skjønner mere sammenhengene.

Dette kan synes som at hennes trygghet og selvtillit gir henne et handlingsrom til å løfte frem kritiske tanker knyttet til det som nå skjer på et mer overordnet nivå i et samfunnsperspektiv. Diskusjonen om kartlegging som hun refererer til kan forstås som den som er kommet i stand som følge av «Pisa-sjokket». Her er kartlegging av barns prestasjoner en del av diskusjonen.

Trygghet kan imidlertid også handle om leders grad av trygghet eller utrygghet i situasjonen. Alle tre lederne holder frem masterkompetansen som noe positivt generelt. Leder i

barnehage B fortalte imidlertid om et møte om forventninger mellom henne og den ansatte med master, som kan tyde på at masterkompetansen gjør henne usikker. Hun hadde ikke klart å være tydelig i sine forventninger. På spørsmål fra meg om hva som gjorde henne usikker, svarte hun at det handlet om at den ansatte nå hadde så mye mer kunnskap enn det hun selv hadde.

Kunnskap har som tidligere nevnt et maktelement i seg. Hun har kanskje ikke et helt avklart forhold til sin egen rolle som leder for en ansatt med mastergrad. Kanskje hennes trygghet er basert på en rolle hvor hun er den som definerer og bestemmer de faglige mål og visjoner, tillater, avgjør og har det siste ordet i detaljer knyttet til praksisfeltet. Hun bruker begrep som *å bruke hennes kompetanse*. Det finner gjensvar i en ledelsesfilosofi hvor mennesket i organisasjonen blir et objekt for målstyring (Hislop, 2013, s.51). Kunnskapen blir en beholdning som kan brukes.

På den annen side har hun fokus på relasjonen mellom seg og den ansatte. Uhl-Bien (2006) mener at det er vel så viktig at lederen retter fokus på dynamikkene mellom seg og den ansatte og mellom den ansatte og de andre i gruppen. Det er her det skapes kunnskap av vesentlig betydning for barnehagen. Utydeligheten hos ledere bidrar ikke til trygge relasjoner og påvirker dynamikken i relasjonene negativt. Den ansatte i denne barnehagen sa at hun opplevde å ikke ha en arena å diskutere fag med sine fagfeller. Hun sa videre at hun var avhengig av tillit fra sin leder for å kunne få det.

Dersom lederens utrygghet skyldes at en ansatt har høyere utdanning enn henne selv og har høy motivasjon for sette den nye kunnskapen ut i livet, kan det virke truende for posisjonen og dermed relasjonene. Den ansatte kan komme med nye ideer og tanker, være kritisk til det bestående og samtidig være selvgående i forhold til å forbedre praksisen. Leder kan bli utfordret på sin definisjonsmakt i forhold til hvilke pedagogiske prosjekter det skal satses på (Morgan, 2004). Dette kan skape en utrygghet i henne selv som gjør at hun kan komme i en forsvarsposisjon. En følge av det er at hun ikke evner å være tillitvekkende gjennom å skape en tydelighet i sine forventninger.

Dersom det er slik, kan man forstå utsagnet til den ansatte som peker på hvor viktig det er å ha en leder som åpner opp og har tillit. Manglende tillit fra leder kunne oppleves som en barriere i denne sammenheng.

Tillit og trygghet er viktige faktorer for både leder og ansatt når de skal finne ut av det etter at utdanningen er avsluttet og barnehagelæreren er tilbake i sin opprinnelige stilling. Dette kan virke inn på kvaliteten i relasjonene og hvorvidt barnehagelæreren får armslag til å blomstre med sin nye kompetanse. Tillit er gjensidig og en viktig del av omsorgen og *ba* i organisasjonen, hevder Krogh et al. (2005, s. 68). Den andre må virkelig tro på dine gode intensjoner.

Schein (1983, s. 33) snakker om den psykologiske kontrakten som ligger i denne gjensidigheten. Den er regulert av et sett av usynlige forventninger mellom leder og ansatt.

Brudd på den psykologiske kontrakt kan oppleves som et tillitsbrudd, og kan føre til sterke følelser og uro. Den er dynamisk og foranderlig. I det kan man forstå at forventningene er gjensidig endret etter at den ansatte kommer tilbake etter mastergradsutdanningen.

Et siste område som dukket opp nok en gang, er usikkerheten knyttet til hvor lenge disse kunnskapsarbeideren blir i barnehagen i en rolle som pedagogisk leder på avdeling. Her kom det frem informasjon som kanskje har større betydning enn det jeg først reflekterte over. Leder i barnehage B sier hun hadde måttet bruke henne i en større veilederrolle *om hun skulle vært der over tid*. Det reiser et spørsmål om usikkerheten knyttet til tidsperspektivet påvirker lederens handlekraft i forhold til å tenke på hvorvidt den kompetansen som disse barnehagelærerne med mastergrad har kan bidra til en utvikling i hele barnehagen.

5.2.3. Inkludering vs. ekskludering

Alle de tre barnehagelærerne hadde jobbet noen år i barnehagen før de startet på masterutdanningen - fra fire til tjuefem år. På den måten skal de ikke inn i en *ny* jobb. Samtidig skal de tilbake i *samme* stilling selv om det kan forventes at det har skjedd en endring – både i den enkelte, hos lederne og i det organisatoriske.

I alle de tre barnehagene var de nå tilbake i samme stilling. De hadde imidlertid ulike opplevelser av hvordan de var blitt inkludert i fagfellesskapet.

Barnehage C tilhører en større organisasjonen som har en uttalt holdning hvor de ser på videreutdanning som en ressurs, og de legger til rette for dette gjennom en velferdsordning. Lederen i denne barnehagen har helt siden barnehagelæreren startet på utdanningen gitt henne andre oppgaver og ansvar for områder knyttet til barnehagen eller den større organisasjonen de er en del av. Hun har hatt ansvar i et prosjekt i den store organisasjonen og i faglige prosesser i egen barnehage. Det virker som at lederen har en bevisst strategi i forhold til dette. Hun har lagt til rette for at den ansatte har kunnet løse semesteroppgaver og innhentet data til selve masteravhandlingen i egen organisasjon.

Barnehagelæreren i barnehage C opplever dette som veldig positivt og motiverende. Hun har siden hun ble ansatt vært åpen på at hun ønsket å ta mer utdanning. Hun opplever at lederen har oppmuntret til dette.

Da hun var ferdig med utdanningen har den praksisen som oppstod mens hun var under utdanning fortsatt. Hun opplever nå også at andre ansatte kommer til henne med faglige spørsmål. Det virker som at hun kjenner at hun bli involvert der viktige saker drøftes. I tillegg har hun fått ansvaret for studentveiledninger når samfunnsperspektiv og yrkesidentitet er tema.

I barnehage A har den tilbakevendte kunnskapsarbeideren hatt en annerledes opplevelse. Hun er pedagogisk leder i en barnehage hvor det er to pedagogisk ledere på samme avdeling, hvor den andre har avdelingslederrolle som er overordnet denne pedagogiske lederen. Denne barnehagen har et lederteam som en del av møtestrukturen. Lederteamet består av pedagogiske ledere og leder. De møtes jevnlig til faglige drøftinger, ofte en gang pr. uke eller annenhver uke. Denne barnehagelederen deltar normalt ikke i dette lederteamet, kun sporadisk. Dette begrunnes med at begge de to pedagogiske lederne ikke kan forlate avdelingen samtidig. Det blir for hardt arbeidspress på de to assistentene som blir tilbake. Hun forteller:

Det jeg opplever som mest utfordrende er at det er så vanskelig å få til at jeg blir med i lederteamet. Jeg tenker at det kunne vært mulig å få til. (...) Jeg er ikke med i noe fagfellesskap, så jeg kjenner frustrasjoner i forhold til dette, da.

Hun virket trist og noe kraftløs da dette temaet kom opp. Hun fremstod som en anelse ensom i jobben sin. Dette skyldes at hun opplever å stå utenfor fagfellesskapet. Hun ønsket seg noen å samhandle med å være i en faglig prosess med. Hun sier videre:

Du må jo bruke fagkunnskapen din for at den ikke skal gå i glemmeboka.

Og:

Det er ikke noen fremtid for meg å jobbe i denne stillingen. Det er en god del av kompetansen min jeg ikke får brukt, som jeg gjerne ville fått brukt. (...) Hvis det hadde vært en til med master her, da kunne jeg kanskje ha jobbet her. Men hvis det ikke hadde vært det, hadde jeg trengt en leder som hadde vært veldig modig som hadde sagt: «jeg vet at du har en master, og jeg forstår at du har oversikt over ting jeg ikke har. Nå overlater jeg denne biten til deg. Jeg ønsker at til neste år skal du få velge ett av de tre temaene vi skal jobbe med til neste år, for det tenker jeg du har greie på, og du skal få ansvar for planen, for møtene, for delegering, osv. bidra med fag, osv. osv.» Da tror jeg det hadde begynt å bli artig, for da kunne jeg vedlikeholdt kunnskapen min.

Hun er alvorlig bekymret for at hun ikke får vedlikeholdt den nyervervede kunnskapen sin som en følge av at hun står utenfor fagfellesskapet. Dette finner gjensvar i en annen undersøkelse om motivering av kunnskapsarbeidere av Signe Lein (2012), hvor ensomhet blant disse var et viktig funn. Hun fant at tilhørighet, både sosialt og faglig, sees på som viktig for svært mange. Sosiale og faglige relasjoner ved at man lærer av andre, eller bruker kollegaer for å få input eller gode råd var viktig. Følelse av ekskludering oppleves i denne sammenheng alvorlig. Den ansatte opplever også at selve kunnskapen hennes står på spill. Hun viser en forståelse av sin egen kunnskap som dynamisk og at den blir til og videreutvikles i samspill med andre likesinnede. Dette er i tråd med det praksisbaserte kunnskapssyn (Hislop, 2013, s. 31)

Hun løfter videre frem en tanke hvor hun får utvidet ansvar for den pedagogiske driften på hele barnehagen, og at det henger på en leder som tør å tenke annerledes. I et lederperspektiv kan man her ane en vinn-vinn-situasjon. Hun er en intellektuell kapital. Hun har kunnskap som kan bli en del av barnehagens ressurser, slik Hillestad (2002, s. 280) ser kunnskapsarbeideren. Hun ser hvor barnehagen har et forbedringspotensial og kan foreslå hvordan de kan jobbe med det for å bli bedre og vokse inn i fremtida. I dette perspektivet blir det viktig at lederen blir en hjelper i den forstand at denne kunnskapen kan bli frigjort. Uhl-Bien (2006, s. 672) peker på viktigheten av sosiale dynamikker som ledelsen er i stand til å forme. Samtidig hadde hun kunnet bli mer motivert gjennom at hun hadde fått faglige utfordringer. I dette tilfellet blir det *manglende* sosiale dynamikker som preger arbeidshverdagen til kunnskapsarbeideren og påvirker en nedadgående spiral i forhold til motivasjon.

5.2.4. Oppsummerende om det relasjonelle handlingsrommet

Deltakerne i undersøkelsen har pekt på faktorer som blant annet kan kjennes igjen som kontekstens omsorgsfulle *ba* hos Nonaka & Takeuchi (1995) i det relasjonelle handlingsrommet. Disse kan virke fremmende eller hemmende avhengig av i hvilke grad faktorene er tilstede. Raushet, hjelp og støtte før og under utdanningen har hatt stor betydning for mastergradsstudentene. I særlig ett tilfelle kommer det også tydelig frem at leder har hatt en strategi på å utnytte læringssituasjonen til den studerende ansatte i fagutviklende prosesser i barnehagen. Dette har hun videreført etter at den ansatte er kommet tilbake i jobb med mastergradskompetanse. For barnehagelæreren og hennes motivasjon har dette hatt en positiv virkning. Hun nyter en faglig tillit fra sin leder og sine medarbeidere. Hun opplever at hun er inkludert og involvert.

Hos en annen leder virker det som at hun ikke har hatt noen strategi for å utnytte den nyervervede masterkompetansen. Det er ingenting som tyder på en motvilje mot den. Allikevel har det ikke skjedd noe som tilsier at masterkompetansen kommer hele barnehagen til gode. Barnehagelæreren opplever tvert imot at hun ikke deltar i noe fagfelleskap, der barnehagens faglige innhold drøftes og bestemmes. Hun opplever dette som en hemmende faktor for hennes handlingsrom i barnehage

Handlingsrommet i det relasjonelle rommet virker å være bestemt av hvilke strategier – eller manglende strategier lederne har.

5.3. Det profesjonelle rommet

I kategorien som har fått betegnelsen det profesjonelle rommet kom det frem temaer som belyser hvordan barnehagelærerprofesjonen generelt og mastergradsprofesjonen spesielt får handlingsrom i barnehagen.

Deltakerne løftet frem tema som *kunnskap, fremtidsbilde, rettferdighet og profesjonens plass i barnehagen*

5.3.1. Kunnskap

Det virker som at det kan oppleves at kunnskap i seg selv kan gi et handlingsrom gjennom et større handlingsrepertoar. Gjennom en økt innsikt erverves en mulighet til å innta flere perspektiver, og nærsynhet kan unngås. Alle tre ansatte med masterkompetanse nevner situasjoner der kunnskapen har satt sitt preg på hvordan de har løst oppgaver i praksis – i det direkte arbeidet med barn eller i samspillet med andre ansatte.

Et perspektiv som kom frem er ydmykhet i forhold til barna. Det virker som at utdanningen har ført til enda mer og dypere innsikt og bevissthet knyttet til det helhetlige barnet ifølge pedagogene. Barn kommer med hele seg inn i barnehagen. De har alle hver for seg erfaringer og en historie som gjør dem til den de er. Barn er dessuten forskjellige fra voksne. De er kreative og lekende vesener i mye større og annerledes grad enn voksne. Dette kan føre til at voksne kjenner behov for å stanse barns aktiviteter når de tar utgangspunkt i seg selv. Å ta et barneperspektiv kan føre til en større ydmykhet overfor barnas valg og preferanser. Å innta en avventende holdning viser en innsikt i annerledesheten. En av pedagogene mente at det å avvente aksjon i forhold til barna handlet også om å la seg undre over det de foretar seg. Dette kan forstås som en ydmykhet i forhold til barnet som et selvstendig individ. De mestrer mer enn det mange tror, bare de får holde på. På den måten blir pedagogenes handlingsrom også til barnas handlingsrom.

Å bli ydmyk overfor barna kan også være en måte å synliggjøre at emosjonell tilnærming til det pedagogiske arbeidet har en egenverdi. En av dem kjente på at ydmykheten er en veldig sterk emosjonell side ved henne som gjør henne bedre i stand til å bruke sitt skjønn. Hun holdt frem intuisjonen som en faktor som bidrar til økt handlingsrom:

Ja, jeg tror jeg er blitt dyktigere i jobben min og at jeg klarer i større grad å føle og bruke intuisjonen min mer.

En annen sier hun på den ene siden er blitt mer bevisst. Samtidig, på den annen side, kjenner hun også på en ubevissthet i forhold til det hun gjør. Når hun tenker seg om vet hun at hun handler annerledes i praksisfeltet etter utdanningen, hun tenker bare ikke så mye på det i hverdagen. Hun bare gjør det.

Det kan virke litt selvmotsigende det den ansatte sier her. På den ene siden er hun blitt mer bevisst, samtidig refererer hun til noe ubevisst og taust preg over praksis. Det kan virke som

at hun diskuterer litt med seg selv. Hun har fått en økt bevissthet – noe er blitt eksplisitt. Praksis endres og blir en del av erfaringene som blir til taus kunnskap som hun har en antakelse om at hun bruker, men det er ikke bevisst.

Den tause dimensjonen av kunnskapen blir her trukket frem. Den må sees som en individuell kunnskap i dagliglivet som kanskje aldri blir bevisst og eksplisitt. Måten det blir sagt på berører den tause dimensjonen slik Westeren (2013, s. 62) refererer til Polanyis forståelse av den. Hun har tatt opp kunnskapen. Gjennom erfaring er den blitt til hennes egen. Dette er en prosess som Polanyi beskriver som *indwelling*. I denne sammenheng er tilliten til at det man lærer har en viss gyldighet.

Barnehagelærerne som har gjennomført mastergradsstudiet har gjennomført et løp over to år. Det første året består av undervisningsmoduler, med krav til egenaktivitet i form av semesteroppgaver og hjemmeeksamen. To fagmoduler er obligatorisk og det kan velges mellom noen fag i den siste modulen. Så følger et år med forskning og skrivearbeid knyttet til avhandlingen. De gjennomgår en intensiv læringsprosess.

Det kan virke som at den nye kunnskapen har utvidet deres mentale kart og forståelse for hvordan oppgaver kan løses der de er – i konteksten. De har fått en økt innsikt i at følelser og intuisjon er en kunnskap som har gyldighet, som kan stoles på. Økt kunnskap har ført til nye handlinger. De anvender selv komparative ord som *dyktigere*, *større* og *mer*.

Et siste perspektiv som kom opp var at kunnskap har en egenskap som en slags ferskvare. Hvis den ikke blir brukt går den ut på dato.

Men kunnskapen må anvendes for ikke å glemmes. Dette utsagnet hos en av dem representerer et syn på kunnskapen som noe ustadig og dynamisk, slik den forstås i det praksisbaserte perspektivet. Samtidig peker hun på kunnskapen som en beholdning i henne selv som noe individuelt som er ervervet gjennom studiet. Den må finne sitt rom for utfoldelse for å ikke blir taus og ubevisst i den forstand at man kan se på det som er glemt som noe som er blitt til noe ubevisst.

Det kan oppleves noe paradoksalt ved dette temaet som ble tydelig gjennom intervjuene. Kunnskapen i seg selv, gir også et handlingsrom, et mentalt handlingsrom fordi den settes i en relevant kontekst. Dette gir en opplevelse av kunne handle annerledes på nye eller flere måter i det daglige arbeidslivet - i den konteksten kunnskapen kommer til uttrykk. I jakten på hvilke handlingsrom kunnskapsarbeideren kan ha, kan kunnskap i kontekst i seg selv være et mulig svar.

5.3.2. Rettferdighet som en dyd

Alle tre lederne var tydelige på at de er ledere for en hel gruppe, og at de var opptatte av at alle skal oppleve rettferdighet i sitt virke. Det var imidlertid ulikt hvordan dette artet seg. Noen

virket mer komfortable med å ha en mastergradsutdannet pedagog enn andre. Lederne i barnehage A og B var mer preget av at rettferdighetsprinsippet skal trygge de andre ansatte.

Leder i barnehage B fortalte at en av hennes utfordringer var å få trygget de andre ansatte på at de er like bra og gjør en god jobb der de er. Hun så at de kom til kort i diskusjoner. Hun var opptatt av å se alle. For å unngå å forsterke denne følelsen hos dem søkte hun ikke faglige råd hos den ansatte med masterkompetansen.

Det at lederen opplever at ansatte kommer til kort i diskusjoner kan ha flere årsaker. Det kan være at den ansatte med masterkompetanse går for hardt ut i diskusjoner, blir for ivrig, oppleves dømmende, for lite lydhør til de andre, bruker fagterminologi som ikke alle er bekvem med.

Det kan også skyldes en kultur hvor likhet og rettferdighet blir et hinder for å åpne opp for nye tanker og individuelle innspill. I *Klankulturen* som Gotvassli (2015, s.139) beskriver står samhold og teamarbeid øverst på plussordlista og man belønnes som team. Man kan møte Janteloven om man stikker seg for mye frem. Kunnskapsarbeideren jobber gjerne selvstendig og kan komme til å utfordre slike verdier. Det kommer kanskje ikke godt nok frem, men siden rettferdighetsprinsippet dukker opp hos flere av deltakerne i undersøkelsen, kan det være nærliggende å tro at det kan være slik. Kanskje er det noe iboende i leder som er redd for forskjellsbehandling, som tenker at like muligheter er synonymt med lik behandling. Uansett det bakenforliggende kan det tyde på at dette rettferdighetsidealet som i utgangspunktet er en positiv sosial dyd, kan bli en barriere mot organisatorisk læring.

Når hun samtidig av hensyn til de andre velger å ikke søke kunnskap selv, forsterker hun denne barrieren gjennom å være rollemodell for alle.

Å stadig søke rettferdighet kan fort bli til et dilemma hvor ingen profiterer. Irgens (2007, s.173) peker på ledere som viktige rollemodeller når endring er ønskelig. Viktige tiltak er at ledelsens filosofi og praksis endres tydelig. Dersom en leder ønsker å trygge resten av de ansatte, så er kanskje ikke å *unngå* samtaler med hun som har mastergraden veien å gå. Hvis ledere skal påvirke det som skjer i virkeligheten og være med å påvirke organisasjonskulturen, må de *ta del* i småpraten blant ansatte (Irgens, 2007, s. 171). Ved å søke kunnskap i både uformelle og formelle sosiale sammenhenger, kan hun gjennom småpraten få synliggjort at dette er kunnskap som alle kan ha nytte av. Samtidig kan hun ufarliggjøre kunnskapss skillet. Kanskje kan en slik holdning og væremåte endatil bidra til å skape relasjoner mellom den ansatte med mastergrad og andre ansatte hvor kunnskapen får utvikles i praksisfellesskapet.

Leder i barnehage A opplevde det også som utfordrende å involvere den ansatte med masterkompetanse i kunnskapende prosesser i barnehagen. Rettferdighetssystemet gjorde at hun ikke kunne gi henne andre oppgaver eller mer ansvar som kunne bidra til at de andre ansatte opplevde det som urettferdig. Hun så at dette systemet var veldig urettferdig. Allikevel forhindret det henne fra å gjøre noe ekstraordinært. Også her kan leder sees som en rollemodell. Hennes ansatte med mastergrad etterspurte en mer modig leder som våger å

delegere delansvar for pedagogiske delmål. Leder i barnehage C hadde en annen innfallsvinkel som kanskje hadde vært overførbart til barnehage A.

Hun hadde medarbeidertrivsel som utgangspunkt og sa at det handler om å la den som er god på noe få lov til å holde på med det. Videre sa hun:

Det betyr at de gløder for noen ting, og da skal jeg legge til rette for at de får gløde. Jeg har andre som gløder for andre ting.

Det kan virke som at hun løfter frem forskjellighet som en styrke for organisasjonen, og at det hennes ansvar å bidra til at denne forskjelligheten får vokse frem. Hun lenker sammen begrepene trivsel, motivasjon, kunnskap og autonomi. Ved å la de som er god på noe få lov til å holde på med det, gis de en viss frihet til å handle og skape en praksis som kommer flere til gode. Når man får lov til å holde på med noe man er god på, utvikler man seg selv, man holder motivasjonen oppe og blir smittefarlig i sin iver. Samtidig utpeker hun ikke den ansatte med masterkompetansen som den eneste som kan bringe faglighet inn i organisasjonen. Her kan alle som ønsker få bidra med noe.

Blant de ansatte med masterkompetanse, er det bare i de to barnehagene hvor lederne lar seg hemme av rettferdighetsprinsippet at de kjenner på dette. Hver for seg reflekterte rundt hvordan likhetsprinsippet var til hinder for å frigjøre seg fra den tradisjonen barnehagen har med seg for å gå videre.

Oppsummerende for dette kapittelet kan det pekes på hvordan de tre lederne spiller ut forskjellige rettferdighetskort. Ett kort tydeliggjør leders ansvar for å se alle. Dette kan føre til at man hindrer kunnskapende prosesser i organisasjonen. Ett annet handler om det er viktig å være klar over at man er leder for alle, men at rettferdighet er urettferdig og kanskje heller ikke ønskelig. Det tredje kortet som er spilt ut viser en holdning om forskjellighet som en ressurs, og at rettferdighet handler om at alle må få holde på med det de er gode på og gløder for. I dette blir forskjellsbehandlingen en bevisst lederstrategi. Denne strategien vil være den mest effektfulle i forhold til å vokse inn i fremtiden (Krogh, et al., 2005).

5.3.3. Profesjonens plass i barnehagen

Flere ganger i løpet av intervjuene med de tre ansatte med mastergrad nevnes den profesjonelle siden av jobben og i hvilken grad det er rom for å utøve en praksis i tråd med denne. De relaterer først og fremst til barnehagelærerens profesjon, men inkluderer tidvis sin egen utdanning og dens plass i barnehagen. De peker på denne som et av de mest betydningsfulle faktorene for å få et mulighetsrom til å spille ut sin kompetanse i. Alle tre er

tydelige på at det er langt fra ideelt i dag. Det er tre faktorer som trer tydelig frem i profesjonsperspektivet.

Den første faktoren handler om hvordan strukturer og rutiner i det daglige arbeidet blir en tidstyv. Barnehagelærerne opplever at de ikke får utført de faglige oppgavene i den grad de ønsker det for å føle at de gjør en god nok jobb. Begrepet *flat struktur* blir anvendt av et par av deltakerne i undersøkelsen. Det innebærer at alle gjør omtrent de samme oppgavene i praksisfeltet. Som kunnskapsarbeider opplever hun at hun med dette fratas viktig tid som kunne blitt anvendt til faglige og kunnskapsutviklende arbeidsoppgaver. De snakker alle om barnehagelærerprofesjonens plass i barnehagen i denne sammenhengen – ikke bare om mastergradskompetansen.

Den ansatte i barnehage B refererer til Molander og Grimen (i Austgard, 2010), som har skrevet om Dworkins metaforiske bilde av det faglige skjønnet som en smultring. Ringen symboliserer den strukturelle siden i organisasjonen så som standarder, arbeidsinstrukser og rutiner. Hullet i midten utgjør det frie rommet hvor den profesjonelle kan ta beslutninger basert på skjønn og handle deretter. Hun opplever at det relasjonelle tidvis kan bli til strukturer i hullet som skal være handlingsrommet. Det beskriver hun som ei tvangstrøye.

Forventningene fra de andre om hvilke arbeidsoppgaver som ligger i rutinene, kan være med på å stramme inn handlingsrommet og at manglende forståelse for hverandre går på bekostning av å ønske å dele kunnskap.

Den ansatte i barnehage C pekte på et *rom for det profesjonelle* som hun trenger for å kunne utnytte kompetansen. Hun mener barnehagelærerne må få større rom til å være barnehagelærere og kunne jobbe med pedagogikk. Dette er mye viktigere enn å ta oppvasken på kjøkkenet.

Den andre faktoren i det profesjonelle rommet handler om at fagmiljøet blir for fattig. De kjenner på et savn etter å få lov til å bruke faguttrykk og gå i dybden på hvordan de ulike ord kan forstås. De kjenner på et behov for å få lov til å bruke fagspråket for å vedlikeholde og videreutvikle kunnskapen:

Hvis du over tid jobber med en barnehagelærer og to assistenter på avdeling, og du ikke er en del av et større fagmiljø, så nærmer man seg hverandre. Man slutter å bruke fagbegrepene sine. Du er helt avhengig av at assistentene forstår det som skal gjøres.

Disse to første faktorene samsvarer med Newells forståelse av hva kunnskapsarbeidere motiveres av (Irgens, 2011, s.128). Det å kunne få jobbe selvstendig i den forstand at de få bruke sin innsikt og faglige skjønn i praksis gir en følelse av mening – eller mangel på sådan. Samtidig har de et behov for at arbeidet gir en personlig vekst, gjennom å være i et fagfellesskap hvor de får anvende språket for å få ny innsikt.

Den tredje faktoren i dette perspektivet handler om å være en del av resten av gruppa på en likeverdig måte, hvordan de blir tatt imot med sin høyere utdanning. Blir de en trussel i forhold til de andres ståsted, eller blir de sett på som en ressurs i felleskapet? Det kom frem tanker som viser at barnehagelærerne med masterkompetansen kan ha noen bekymringer knyttet til hvordan de andre ser på dem - om den faglige kompetanse kan føre til et misforhold mellom dem og de andre ansatte. Det kom frem mer som en bekymring enn som en påstand om det oppfattes slik.

I barnehage B har barnehagelæreren gjort seg følgende refleksjoner:

Det er ingen som har spurt meg direkte om selve masteroppgaven, nei. Jeg synes det er rart at det ikke har vært mer nysgjerrighet rundt den. Det er litt gammeldags å bruke Jantelovordet, men du skal ikke stikke deg så gæli mye ut, da .. skal du ikke ... på en måte ...

Det kan synes som at de opplever en distanse mellom dem selv og de andre i personalgruppa. Det kan virke som at de kjente seg alene med kompetansen sin, kanskje ensom, og at de bare aksepterte at det var slik. De signaliserte samtidig et ønske om å ikke stikke seg ut. Dette kan handle om hvordan gruppens verdier og normer kan beskrives i forhold til endringsvilje- og kompetanse, respekt og likeverd og hvordan dette kommer til uttrykk og styrer den enkelte i gruppa (Gotvassli, 2015, s.135). En læringskultur kan fort bli til anti-læringskultur om en forsvarsrutine får vokse frem ifølge Argyris (1990). Et godt *ba* er derfor viktig.

Blant lederne kommer det frem ulike momenter i forhold til mastekompetansens rom i barnehagen. Å ha barnehagelærere med masterkompetanse blant de ansatte opplever de alle generelt som en ressurs. Leder i barnehage C synes det veldig trist at kompetansen forsvinner ut av barnehagen fordi den ikke blir verdsatt økonomisk.

Leder i barnehage A påpeker at masterkompetansen kan gi noen fortrinn i et markedsperspektiv ved å sammenligne seg med andre barnehager som ikke har denne kompetansen på huset. Hun pekte på at det er viktig å framsnakke utdanningen for å sende ut signaler om at man verdsetter kunnskap, og at det kan bidra til en positiv læringskultur. Det kan også være med på å forebygge misnøye med at det åpnes opp for å kunne ta denne utdanningen.

Alle tre lederne synes det er stimulerende å ha noen som har mye kunnskap å drøfte fag med, selv om de hadde ulik praksis for det. I det relasjonelle rommet mellom leder og ansatt virker det som at det rom for denne kompetansen. Det løftes frem av et par av dem et ønske om at det skulle vært minst en master i hver barnehage, og at det kunne ha betydning for med kvaliteten på innholdet. Lederen i barnehage A ser mulighetene for kompetanseheving i resten av gruppa, og at hun har merket at det har dryppet litt på dem også når hun var under utdanning:

Ethvert nytt perspektiv løfter refleksjon og diskusjon i hvert fall ett hakk opp. Hvis vi ikke tilfører ny kunnskap, så snakker vi om det på samme måte som i fjor.

Lederen i barnehage B signaliserer imidlertid et ubehag i forholdet mellom seg og den ansatte med master. Hun har veldig respekt for den kunnskapen som kommer inn, samtidig er hun usikker i forhold til at hun selv ikke har like mye kunnskap. Det kan handle om kultur for faglighet. Hun sier at det er utfordrende å gi rom for denne profesjonskunnskapen i forhold til de ufaglærte. Dessuten er det kanskje ikke rom for det akademiske i det hverdagslige og det man må gjøre i forhold til barna. Det kan virke som at hun mener at barna er en del av rutinearbeidet som hindrer en anvendelse av kunnskap.

Videre bekrefter hun noen av bekymringene som har kommet fra et par av de med mastergradskompetanse. På den ene siden ser hun verdien av kompetansen i barnehagen og at barnehagelæreren trenger et støtte fra både leder og de andre ansatte. På den annen side kan det bli litt vanskelig å få, siden noen synes det er litt skummelt med så høy kompetanse. Hun referer til en ansenhet og at dette kan hindre læring. Samtidig kan læring oppnås ved å senke skuldrene. Hun sier imidlertid ikke hvem som skal senke skuldrene.

Hvordan lederen tenker og handler blir viktig i denne sammenheng. Hun har et viktig ansvar for å sikre en utvikling som bidrar til at barnehagen vokser inn i fremtiden. De ansatte med mastergrad kan ha mye god kunnskap som det er viktig å få ta del i. Levitt og March (1998) hevder at dersom kunnskap ikke blir overført fra de som har tilegnet seg den til de som ikke har tilegnet seg den, vil den forsvinne ut av organisasjonen når de som har den slutter. Derfor kan det å mobilisere ulike hjelpere være en vei å gå (Krogh et al. 2005). En av dem er å skape riktige *kontekster* i hverdagen. Dette omfatter organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid. I et slikt perspektiv blir strukturer fremmede for kunnskap. Lederen kan også innta en rolle som *kunnskapsaktivist*. Hun kan forbedre og legge forholdene til rette for at de som er engasjert i kunnskapsutviklingen får lov til å holde på med det (Krogh et al., s. 172). Det kan innebære at strukturer og rutiner er modne for en revurdering, slik som de tre barnehagelærerne med mastergrad poengterer i flere sammenhenger.

Oppsummerende kan man si at barnehagelærerne opplever at rommet for profesjonell faglighet er for trangt; det er ikke rom for å utfolde seg. Struktur, rutiner eller kultur blir en barriere her, mens leder kan skape muligheter. I teorien finnes det allikevel støtte for at struktur og rutiner også kan bidra til å endre på dette rommet. Det innebærer at leder inntar rollen som kunnskapsaktivist – eller kunnskapsleder for den del – og bidrar til å skape en kunnskapende kontekst.

5.3.4. Fremtidsbilde

I løpet av prosessen med å analysere datamaterialet har temaet *fremtidsbilde* vokst frem. Etter hvert har det blitt så tydelig at det måtte få et eget kapittel, da det kan virke som at dette har en betydning for dynamikken mellom leder og ansatt med mastergrad.

Det virker som at alle deltakerne i undersøkelsen har en forståelse for at tidsperspektivet for å jobbe i barnehage etter endt masterutdanning er begrenset. Motivasjonen hos de som har tatt utdanningen er imidlertid noe forskjellig. I barnehage A har hun som har tatt utdanning jobbet mange år i barnehagen og ønsker på sikt å få en jobb utenfor barnehagen, gjerne på høyskolen for utdanning av barnehagelærere. I barnehage B ønsker barnehagelæreren fortsatt etter mange år som pedagogisk leder å jobbe i barnehage, men gjerne i en litt mer overordnet stilling som fagleder eller barnehageleder. I barnehage C har barnehagelæreren vært åpen om sine karrieremål fra før hun ble ansatt. Hennes videre mål er en doktorstipendiatstilling.

Felles for alle lederne er følgelig at de har et noe usikkert tidsperspektiv med disse kunnskapsarbeiderne ombord.

I barnehage A og C sier begge lederne at det er viktig å utnytte deres kompetanse så lenge de er der. Allikevel er det bare leder i barnehage C som har handlet og gitt den ansatte ulike oppgaver og utvidet ansvar.

Den ansatte i barnehage C har etter at hun starte å jobbe etter utdanningspermisjonen opplevd en stigning i motivasjonen. Hun har vurdert om hun skal bli i dette yrket. Hun kommer til å søke på doktorstipendiatstillinger, men er rolig og komfortabel med å jobbe i barnehagen mens hun venter. Hun antar at det kan gå ett til to år før hun får en slik stilling.

I barnehage B hadde det skjedd lite, men det var planlagt ansvar for assistentveiledning.

Det virker som det oppleves vanskelig å kunne sale opp for et langt kunnskapsutviklingsløp når de ikke vet hvor lenge de har mastergradskompetansen i stallen. Tiden er knapp og det er så mye man skal gjøre, sa leder i barnehage A. Det blir tydelig at tiden spiller en rolle. Det blir ingen tydelig strategi. Dette kan være en forklaring på den følelsen jeg fikk i de to barnehagene med de to som hadde kortest tidsperspektiv – en følelse av en matthet, noe blodfattig på et vis. Det var ingen strategier for hvordan dra nytte av denne kunnskapen i en større organisatorisk sammenheng i to av tre barnehager.

Det å få en mastergradsstudent i gruppa, kan virke som å ha et emergerende preg over seg. Dette er ikke noe lederen har planlagt. Hun har ikke foretatt noen analyse av hvilke kvalifikasjoner som trengs i barnehagen, utlyst stilling, intervjuet og foretatt noen valg og ansatt en ny pedagogisk leder med mastergrad i førskolepedagogikk. Dette er en av de som allerede har vært ansatt i mange år. Å skulle lage en strategi for hvordan nyttiggjøre seg

denne nye kompetansen vil kreve at man tenker utover de rammer man normalt opptrer i. Samtidig kan det virke som at den planen bare får et kortsiktig preg, siden det er lite som tilsier at denne kompetansen blir i mange år. Kanskje må man åpne opp for at strategien oppstår hos den ansatte eller i praksisfellesskapet, slik barnehagelæreren formulerte seg i avsnittet om inkludering vs. ekskludering. Hun ønsket seg en modig leder som overlot deler av strategitenkningen til henne. Vollberda & Elfring (2001, s. 5) beskriver dette som den deskriptive skole innenfor strategitenkningen.

Kanskje sitter både leder og ansatt litt fast i sitt eget Habitus, slik Bourdieu beskriver det (Prieur & Sestoft, 2006, s. 39). Man er sosialisert i en rolle og på mange måter fanget i den. Habitus er en form for inkorporerte handlemåter og praksiser som mye foregår gjennom umiddelbare kroppslige reaksjoner. Habitus er ikke uforanderlig, men det kreves en innsats for å komme ut av den.

Slik kan fremtidsperspektivet komme til bli en barriere for at lederen lager strategier for hvordan kunnskapen hos den ansatte med mastergrad får større spillerom. Ved å innta en kunnskapsleders perspektiv kan lederen allikevel fortløpende legge til rette for kunnskapsende prosesser, men disse vil ikke bære preg av langsiktig planlegging. Da får man ta det man får.

5.3.5. Oppsummerende om det profesjonelle rommet

I kategorien for det profesjonelle perspektivet har deltakerne løftet frem tema som kunnskap, rettferdighet, profesjonens plass i barnehagen og fremtidsbilde som viktige faktorer som påvirker opplevelsen av å ha et handlingsrom.

Økt kunnskap kan gi en opplevelse av å få nye og andre handlingsstrategier i det daglige arbeidet, og kan på den måten oppleves som en faktor som påvirker handlingsrommet. Rettferdighet er normalt holdt frem som en positiv dyd. Imidlertid kan rettferdighetsprinsippet stå i veien for at man åpner opp for nye praksiser og på den måten bli en barriere. Rettferdighet trenger ikke å bety at alle gjør det samme, heller at alle får mulighet til å gjøre det man er god i. Pedagogene med masterkompetanse opplever at fagprofesjonen de er en del av ikke har optimale forhold. Særlig struktur og rutiner er en årsak, men også kultur pekes på som en faktor som kan vanskeliggjøre at de får gjort en bedre jobb. Ledelse holdes frem som den som kan bidra til å endre dette. Endelig kan fremtidsperspektivet vise seg å være en faktor av betydning. Ulike utsagn kan tyde på at leder blir handlingslammet i denne «jeg-vet-jeg-skal-slutte-men-vet-ikke-når»-tilstanden hos sine ansatte.

5.4. Handlingsrommet

I de foregående kapitler har jeg presentert en fortolkende analyse av tema som intervjupersonene i undersøkelsen har løftet frem. Jeg har drøftet de i lys av relevant teori. De er delt inn i kategoriene *struktur og system*, det *relasjonelle* rommet og det *profesjonelle* rommet. Disse er igjen delt inn i ulike tema. Her følger en kort oppsummering av denne delen.

Mange av fortellingene vitner om en samklang mellom leder og ansatt. Imidlertid er de nokså ulike enkelte steder. Dette er synliggjort for å kunne se på mulige ulike konsekvenser av det.

Innenfor kategorien struktur og system, holdes økonomien frem som en faktor som kan påvirke de ansatte med masterkompetanse sine handlingsrom. Dette handler helst om økonomisk støtte underveis i studiet, økte lønnsutgifter og utgifter til frikjøp. Frikjøp kan bidra til at kunnskapsarbeider kan få utvidet ansvar og mer utfordrende arbeidsoppgaver i kortere prosjekter og lignende. Økonomien har betydning for både kunnskapsarbeiders og leders handlingsrom.

Videre i denne kategorien løftes tid og rutiner frem som en spesielt hemmende faktor for å anvende kunnskapen. Særlig løftes frem en typisk arbeidssituasjon for pedagogiske ledere i barnehagen hvor de utfører samme oppgaver som ufaglærte – også praktiske oppgaver knyttet til måltid.

I forhold til styringsverktøyer oppleves de strammere enn tidligere, og de påvirker handlingsrommet.

I det relasjonelle perspektivet har deltakerne pekt på faktorer som kan identifiseres som en del av *ba* slik Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver det.

De har særlig pekt på faktorer som kan være beskrivende for kulturen i den enkelte barnehage, men også hvorvidt lederen i den enkelte barnehage har vært planmessig i hvordan den nye kunnskapen kan komme hele organisasjonen til gode. Det er her en leder som utmerker seg med å ha hatt en strategi – også mens den ansatte var under utdanning.

Strategien eller manglende strategi kan være en årsak til forskjellene i opplevelse av å bli inkludert og involvert i barnehagens faglige utvikling.

Handlingsrommet i det relasjonelle rommet virker således å være bestemt av kultur og hvilke strategier – eller manglende strategier - lederne har for kunnskapsutvikling.

I det profesjonelle perspektivet er kunnskap, rettferdighet, profesjonens plass i barnehagen og fremtidsbilde viktige faktorer som påvirker opplevelsen av å ha et handlingsrom. Her er kunnskap en faktor som bidrar til økt handlingsrom når kunnskapen anvendes, mens rettferdighetsprinsippet kan fungere som en barriere ved at endring kan bety at man ikke gjør det samme. Rettferdighet trenger ikke å bety at alle gjør det samme, heller at alle får

mulighet til å gjøre det man er god i. Fagprofesjonen trenger bedre vilkår i det daglige arbeidet. Det pekes det på strukturelle- og kulturelle faktorer som barrierer. Ledelse holdes frem som den som kan bidra til å endre dette.

Det som skiller seg ut, er hvordan strukturelle rammer påvirker ledelsens opplevelse handlingsrom og vilje til å legge til rette for at barnehagelæreren skal få et handlingsrom som er stimulerende. Hvordan dette påvirker tidsperspektivet til barnehagelæreren og lederen er også interessant.

I analysen blir det tydelig at temaer i de ulike kategorier griper inn i og påvirker hverandre. Det kan derfor oppleves som et kunstig skille å dele de inn i kategoriene. For eksempel så kan det pekes det på hvordan økonomien påvirker profesjonens plass i barnehagen. Fordi økonomien i barnehager generelt er en knapphetsressurs, gir den ikke leder stort handlingsrom til å gå inn på avtaler som fører til økte utgifter. Dette kan være økt lønn, annen stilling eller innleiing av vikar slik at barnehagelærer kan få oppgaver utenfor avdelingen. Dette kan virke inn på hvordan den ansatte opplever strukturene – om de er for stramme eller om de gir et mulighetsrom til å få andre oppgaver eller utvidet ansvar.

Samtidig kan grad av raushet påvirke grad av inkludering, som igjen påvirker hvordan rutinene virker inn på profesjonsutøvelsen. Et raust miljø kan preges av hjelpsomhet og et ønske om at alle skal ha det bra. For en kunnskapsarbeider kan det bety muligheter til å løse oppgaver i et miljø hvor man er mindre styrt av rutiner.

De ulike faktorer henger sammen og de kan ha et element av gjensidighet i seg på kryss og på tvers. Dette har jeg visualisert i denne forenklete modellen; *Handlingsrom i tre kategorier* (Fig. 7)

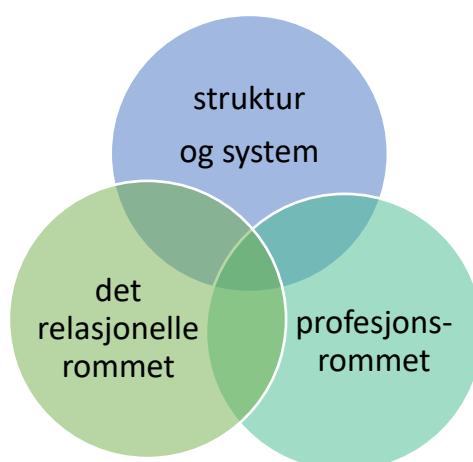


Fig. 7: Handlingsrom i tre kategorier

Det kan imidlertid virke som at det relasjonelle rommet kan bety litt mer for hvordan handlingsrommet oppleves av den enkelte. Alle tre barnehagelærerne peker på kategoriene *struktur og system* og *profesjonsrommet* som utfordrende i forskjellig grad for å få et godt handlingsrom. To av dem opplever av ulike årsaker det samme i det *relasjonelle* rommet. Det er bare en som opplever et godt handlingsrom her. Hun beskriver seg selv som motivert og hun trives der hun er. Hun har det ikke travelt med å slutte.

Det finnes imidlertid ingen gode nok data for å si at det er slik. En annen måte å tolke dette på er å se på om størrelsen på ett rom kan kompensere for et annet rom. Dersom trekanten i sirkelen symboliserer det opplevde handlingsrommet blir dette større eller mindre avhengig av den totale opplevelsen av handlingsrom. Om sirkelen for struktur og system er liten, kan dette kompenseres ved å utvide den ene eller begge av de andre rommene. Følgelig blir det opplevde handlingsrommet større og kanskje til å leve med.

Dersom det kan betraktes slik kan det bety at en leder kan ha gode muligheter til å skape handlingsrom for en kunnskapsarbeider selv om økonomien er en knapphetsressurs.

Det er i de foregående kapitler foretatt en analyse av dataene som er kommet inn i denne undersøkelsen. Hensikten har vært å identifisere hva deltakerne opplever som viktige faktorer for å få et handlingsrom for å kunne bidra til kunnskapsutvikling i organisasjonen. Analysen har med dette svart på det første forskningsspørsmålet i undersøkelsen.

Hvordan det andre forskningsspørsmålet kan besvares vil bli presentert i neste kapittel.

6. Bidrag til kunnskapsutvikling i barnehagen

I denne delen av analysen vil tema som kan bidra til å identifisere kunnskapende aktiviteter i de ulike barnehagene bli løftet frem.

Det er viktig å presisere at denne undersøkelsen har ikke hatt som mål å undersøke hvilken type kunnskapsutvikling som har skjedd i organisasjonen. Det lar seg ikke gjøre, siden noe av kunnskapen for alltid vil være taus og ubevisst. Målet er å identifisere aktiviteter som i teorien kan defineres som kunnskapende aktiviteter.

På samme vis som i forrige kapittel vil dette være en rik analyse hvor mine fortolkninger vil prege det som kommer frem. Jeg vil vise hvordan dette kan knyttes til relevant teori.

6.1. Planlagte Kunnskapsutviklende prosesser

I denne kategorien med kunnskapende aktivitet, blir planlagte prosesser presentert med tema som *presentasjon* av masteroppgaven, *utvidet ansvar* i prosjekter, utvidet *veiledningsansvar*, ansvar på *personalmøter* og andre lignende fora.

Det spesielle med denne kategorien er at den ene barnehagen – fra eier, via leder til ansatte med mastergrad – skiller seg vesentlig ut fra de andre to. Her har det vært et system rundt den ansatte som tok mastergradsutdanning fra før hun ble ansatt. Dette synliggjøres her hvor tema knyttet til planlagte kunnskapende aktiviteter løftes frem.

6.1.1. Masteravhandlingens vei inn barnehagen

I barnehage C var det et system på hvordan masteravhandlingen ble formidlet til de andre ansatte. De hadde hatt flere ansatte som hadde gjennomført masterstudie mens de var ansatt hos dem. Følgelig hadde de erfart dette tidligere. Barnehagelærerne hadde presentert masteroppgaven sin. Det skjedde som følgende: Først ble alle pedagogene bedt om å lese oppgaven. Deretter ble den presentert i den store gruppa for pedagogiske ledere i til sammen tre barnehager, med rom for drøftinger. Barnehagelæreren i denne barnehagen hadde ikke presentert oppgaven i storgruppa ennå, men det forelå en konkret plan om det.

Leder i denne barnehagen hadde lest oppgaven hennes. Feltarbeid knyttet til masteravhandlingen ble utført i egen barnehage. Det var fokusgruppeintervju med et tema som etterpå ble anvendt i planer for en spesiell aktivitet i barnehagen.

I de andre to barnehagene hadde det ikke skjedd så mye enda, men de hadde planer. Begge lederne her hadde kjennskap til innholdet i avhandlingen til sine respektive barnehagelærere, men de hadde ikke lest den fra perm til perm, som den ene uttrykte det.

Barnehagelæreren i barnehage A skulle presentere avhandlingen på fagmøte for lederteamet dagen etter intervjuet. Den andre i barnehage B hadde ingen konkrete planer om det ennå.

Leder i barnehage A uttrykte et ønske om å dra nytte av det arbeidet hun hadde, men kjente på en utfordring med at de øvrige ansatte hadde utdanning på ulikt nivå, og at stoffet nok var mest tilgjengelig for pedagogene.

Denne masteroppgaven handler om holdninger og verdier hos den voksne i stor grad. Det å få satt den i system i seg selv er en utfordring. Jeg tenker at systemet handler om stoppunkt for å evaluere. Fordi det handler om verdier og tankesett er det vanskelig å sette på årshjulet.

Det kan forstås som at årshjulet i barnehagen er en årskalender eller plan. Denne kan handle om planlagte aktiviteter og mer konkrete tema som handler om pedagogiske fagområder i det direkte arbeidet med barna som får plass. Dette gir ikke umiddelbart rom for tema som omhandler verdidrøftinger i personalgruppa. Det kan gjøre at verdidiskusjoner oppleves som vanskelig å sette i system.

Generelt kjente denne lederen på et ansvar for å gjøre noe med masteroppgaven hvis den var interessant, men det måtte passe inn i hennes årshjul, også. Dette kan forstås som at hun ser det som sitt ansvar å initiere og gjennomføre prosesser. Følgelig blir hennes årshjul styrende for når og hvordan. Dessuten må hun ta hensyn til hvor de andre pedagogene er:

Jeg må kjenne etter hvor de andre er hen. Prosessen videre blir å se hvordan de andre er i stand til å ta imot noe i det hele tatt.

Dette kan forstås som at hun mente hvor deres faglige fokus er og hvilke tematiske behov de har i et organisasjonsutviklingsperspektiv. Hittil hadde en del sykefravær gjort det vanskelig å sette i gang en formell prosess med oppgaven. Det kan virke som at hun har et mål om å sette i gang noe. Hun er bare forsinket. Prosessen vil bli bestemt ut ifra gruppens ståsted.

I barnehage B hadde lederen spurt om å få se masteroppgaven, men hadde ikke fått den ennå. Hun hadde imidlertid litt kjennskap til masteroppgaven allikevel, for de hadde snakket om den. Hun hadde ingen planer for hvorvidt innholdet skulle formidles til andre pedagoger eller hele personalgruppa.

I denne barnehagen var det ingen av medarbeiderne som hadde vært nysgjerrig på den og spurt om innholdet.

Det kan virke som at mastergradsavhandlingene har bidratt i forskjellig grad til kunnskapsutvikling i barnehagene. I barnehage B har de ansatte vært lite involvert og viser

liten interesse for innholdet i avhandlingen. I barnehage A skulle den ansatte med mastergraden inne kort tid presentere sin oppgave. Dette kan gjenkjennes som trinn en i Irgens' femtrinnsmodell for læringsprosess (Irgens, 2007, s.49). Denne prosessen starter med at man utsettes for en eller form for påvirkning. Her kan de ansatte møte nye fenomener, begreper, modeller og språk. Dette er ifølge Irgens (2007) nødvendig for å komme videre i læringsprosessen. Det kan også være nødvendig for at gruppa skal tilegne seg et felles språk. Tidligere i analysen om handlingsrom pekte en leder på at den ansatte med mastergrad hadde for komplisert språk. En presentasjon av mastergradsavhandlingen kan i denne sammenheng virke opplysende og dermed avskrekkende for de som har overdreven respekt for kunnskapen. Dette kan være en barriere å passere på vei mot nivå 2 i modellen, som handler om å åpne mentalt opp for innlæring og evne til å reprodusere eller å gjenfortelle kunnskap. Deretter vil lederen i barnehage A vurdere hvordan de eventuelt skal jobbe videre med temaet i denne, basert på lederens vurderinger. Å jobbe videre med temaet kan tolkes som at dette skal settes ut i praksis. Det kan være i refleksjonsteam, veiledningsgrupper, i kombinasjon med planlegging og/eller oppgaveløsning direkte i praksisfeltet. Her kan man oppnå å gå videre opp trinnene i femtrinnsmodellen mot en organisatorisk læring, hvor man ser endring i praksis uavhengig av den ansatte med mastergrad.

Dette kan fremstå som en fremgangsmåte. Allikevel er det usikkert om det blir noe mer av det. Det er som leder sier avhengig av hvordan de andre ønsker å gå videre på dette. Kanskje er strategien for løs og lite målrettet. I en hverdag med tidspress er det en viss fare for at det ikke blir noe mer. Særlig aktuelt kan det være i forhold til det tidsperspektivet de har for å fortsette i jobben i barnehagen. Da kan man spørre seg om det blir til organisatorisk læring, eller om det bare blir en input i nederste trinn i modellen.

I barnehage C hadde ansatte et forhold til innholdet før oppgaven var ferdigstilt. De hadde bidratt i fokusgruppeintervju ved datainnsamlingen i forskningsarbeidet. De hadde reflektert sammen rundt egen praksis. Kunnskaping i det sosiokulturelle perspektivet sees på som relasjonelt hvor språk og samtaler spiller en vesentlig rolle (Gotvassli, 2015, s. 70). De ansatte hadde vært i interaksjon med hverandre og erfart bevisstgjørende prosesser. Kanskje var noe taus kunnskap blitt eksplisitt. Dewey forstod læring som uløselig knyttet til erfaringer, som en gjensidig transaksjon mellom individet og miljøet. Her kan miljøet forstås som praksisfeltet og de andre deltakerne i gruppeintervjuet. I dette perspektivet kan man anta at deres bidrag til datainnsamlingen har gjort at forskeren også har lært mer om emnet. Samtidig har de i gruppa fokusert på et emne som de har tatt med tilbake til praksis. Denne måten å få nærhet til masteravhandlingen kan ligne på fasen *E* for *eksternalisering* i en SEKI-prosess (Gotvassli, 2015, s. 57). Fokusgruppeintervju har et samtalende preg, hvor spesielle tema blir drøftet. Dette er samtaler hvor den individuelle kunnskapen blir gjort tilgjengelig for de andre. Man kan ha diskusjoner og meningsutvekslinger. Man eksternaliserer den tause kunnskapen som er oppstått i den enkelte i praksisfellesskapet. Selve avhandlingen kan i denne sammenheng være *K* som i *kombinering* i modellen. I

denne fasen systematiseres begrepene til et mer komplekst kunnskapssystem. Kunnskapen omformes blant annet gjennom sortering og kategorisering av dataene som kom frem i intervjuet. Levin og Klev (2002) beskriver fenomenet samskapt læring, som også kan være et begrep i denne fasen. Det handler om å systematisere kollektive læringsprosesser (Gotvassli, 2015, s. 78). Ved å presentere avhandlingen kan den enkelte deltaker få en ny forståelse som blir til en individuell kunnskap, som er *I* for *internalisering* i SEKI-modellen. Ny eller endret individuell og/eller taus kunnskap kan skape grunnlag for nye måter å handle på i praksisfellesskapet. Dette kan igjen skape grunnlag for *S* som i *sosialisering*. Det kan oppstå «Learning by doing», slik John Dewey hevder at læring skjer.

6.1.2. Utvidet ansvar i prosjekt

I barnehage C hadde barnehagelæreren fått utvidet ansvar i et større prosjekt som handlet om å bygge ny større barnehage og slå sammen to barnehager. Her fikk hun en 40% stilling i en periode hvor hun hadde full permisjon fra sin stilling på som pedagogisk leder på avdeling. Her hadde hun blant annet en rolle i forhold til planer knyttet til det fysiske rommet som en læringsarena.

Leder i samme barnehage fortalte at det var beleilig at barnehagelærerens permisjon gjorde det mulig for ledelsen å benytte hennes kompetanse i deler av planleggingen av ny barnehage. Hun ble også brukt i planleggingsfasen av et større arrangement hvor flere barnehager og eierorganisasjon var involvert.

I begge situasjonene hadde hun deltatt i gruppearbeid. Slike grupper har som mål ende opp med konkrete planer. Det er ikke ren refleksjon som er målet, som i en forskningsprosess. Allikevel kan man anta gjennom drøftingene har hun bidratt med sin kunnskap på samme vis som hun har fått innsikt i en annen type oppgaver enn de hun til daglig står ovenfor med barnegruppen.

Igjen kan man kjenne igjen det sosiokulturelle perspektivet hvor kunnskap blir til i et dynamisk samspill mellom deltakerne i gruppa. Selve planleggingsmøtene blir her det kontekstuelle, hvor deltakerne bidrar med ulike synspunkter og meninger. Taus kunnskap kan få bli eksternalisert. Disse møtene blir som små mikrosamfunn der samtaler kan utløse kreative krefter. Krogh et al. (2005) mener at samtaler av denne art profiterer på å etablere regler og etikette for å skape trygge rammer og samtidig åpne opp for deltakelse tidlig i fasen. Den ansatte med masterkompetansen fikk her bidra med sin kunnskap om blant annet viktige prinsipper å ta hensyn til i utformingen av et utviklende fysisk miljø for de aller minste i barnehagen. På et tidspunkt i planleggingen har ledelsen nok informasjon og kunnskap til å kunne lage en plan, en prototype. Ifølge Krogh et al. (2005) er tiden da moden for å stenge dørene for deltakelse. Da er det ekspertisen og de med større autoritet i prosjektet som fører det videre. Kanskje fikk hun muligheten til å uttale seg om prototypen før byggingen av ny barnehage kom i gang. Det kom ikke frem her. Det er imidlertid en måte å gå frem på; å

bølge frem og tilbake mellom deltakerne frem til ferdigstilling av ny barnehage. Uansett når og om hun ble trukket ut av prosessen, så har hun bidratt med en kunnskap som har kommet organisasjonen til gode. I hvilken grad man kan snakke om organisatorisk læring er vel usikkert. Hun har midlertid satt noen fotavtrykk som andre ansatte kommer til å møte hver dag i det fysiske landskapet.

6.1.3 Veiledningsansvar

I barnehage B og C hadde barnehagelærerne fått utvidet ansvar for å lede veiledning med assistenter, andre ansatte og studenter.

I barnehage B var de med i et systematisk vurderingsprosjekt hvor praksisfortelling anvendes som refleksjonsmetode. Lederen hadde veiledet assistentene tidligere, hvor de må bringe praksisfortellinger med seg inn i gruppeveiledning. Barnehagelæreren hadde nylig fått ansvaret for denne veiledningen. Hun hadde ikke startet med det ennå. Lederen var fornøyd med å ha delegert denne oppgaven. Hun trodde at barnehagelæreren syntes det var ok å få litt andre oppgaver. Dessuten antydte hun at det kan ligge noe lignende oppgaver i fremtiden i forhold til hele personalgruppen om hun ikke slutter.

Her er kunnskapsutvikling satt i system hvor veiledningen skjer som en prosess med verdidiskusjoner i en gruppe. Alle bidrar med en praksisfortelling hver sin gang. Gjennom å presentere sin fortelling blir man utfordret på å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Det gjelder alle deltakere gruppen, for de som ikke presenterer en fortelling bidrar med spørsmål og refleksjoner knyttet til praksis. Her er nok et eksempel på kunnskaping i en sosiokulturell sammenheng. Assistentveiledning og annen veiledning kan på samme måte som fokusgruppeintervju ha elementer av en SEKI-prosess i seg, siden inngangsporten er å sette ord på sosialisert praksis og individuell kunnskap. Det er her-og-nå som er utgangspunkt for refleksjonene. Forskjellen fra fokusgruppeintervjuene er at veiledning er en læringsprosess som er satt i system og mest sannsynlig forankret i ledelsen slik leder i barnehage B beskrev prosjektdeltakelsen. I fokusgruppeintervjuet var læring en bieffekt av arbeidet med mastegradsavhandlingen. I veiledningsprosjektet er økt kunnskap og endret praksis hos den enkelte og i organisasjonen et mål. Her kan deler av prosessen bidra til dobbeltkretslæring og ikke bare enkeltkretslæring. Spørsmål knyttet til normer og verdier kan bidra til endring av praksis hos den enkelt og i organisasjonen.

6.1.4. Personalmøter og lignende arenaer

Leder i barnehage A kan fortelle om hvordan hun har opplevd at den ansatte med master har utvidet diskusjonen på lederteamets fagmøte. Hun husker ikke hvilket tema det var, men hun husker at det var berikende for drøftingen.

Under utdanningen hadde barnehagelærerne oppgaver som skulle utføres. I barnehage C ryddet lederen rom i møter, slik at barnehagelæreren kunne bringe inn tema til samtlige ansatte, i gruppen med pedagogiske ledere eller i assistentgruppen. Målet var å få refleksjoner rundt det aktuelle temaet i semesteroppgaven.

Leder i barnehage C opplevde det som nyttig for barnehagen å få satt aktuelle og relevante tema på dagsorden, som en slags vinn-vinn-situasjon for alle.

Hun hadde oppgaver som hun brukte på de ansatte. Det betyr at vi satt med personalmøter knyttet opp mot hennes tema. Det var veldig relevant for hverdagen vår. Da fikk vi med oss alle sammen til å reflektere rundt (et pedagogisk tema) innenfor ulike områder.

Hun sier også:

Jeg tenker vi må dra nytte av henne så lenge hun er her. Kunnskapen må jo deles, tenker jeg, gjennom å skape arenaer for refleksjon og gjennom de her ped.ledermøtene våre. Send ut: «det her skal alle forberede seg i til neste møte, det kan være en artikkel, et utdrag fra bok (...) så for meg, det å tenke fag, det å tenke deling av kunnskap, det må til om vi skal utvikle oss og være verdens beste barnehage.

Det virker som at denne lederen har et kunnskapssyn som hører hjemme i det praksisbaserte perspektivet. Hun tenker at utvikling skjer i det relasjonelle rommet. Hun ser på kunnskap som noe som kan deles og legger til rette for at dette kan skje på formelle arenaer som møtestrukturen er en del av. Videre tar hun ansvar for dette. Hun inntar en *kunnskapsaktivistrolle*. Krogh et al. (2005) beskriver kunnskapsaktivisten som den tredje hjelperen av til sammen fem i kunnskapende prosesser. En av rollene kunnskapsaktivisten er å fungere som en katalysator for at kunnskaping kan skje. Det kan handle om å fange opp spørsmål og tanker hos ansatte og stille utløsende spørsmål. Det kan også være å hjelpe til med å etablere en kunnskapshjelpende kontekst, så som personalmøter og fagmøter for lederteam.

Lederen bringer også inn temaet *så lenge hun blir her*. Hun tenker nok at den ansatte har et tidsperspektiv på hvor lenge hun blir værende i stillingen som pedagogisk leder. Samtidig viser hun et pågangsmot. Hun peker på konkrete muligheter for å la hennes kunnskap bli til kollektiv kunnskap mens hun er her. Lederen har følgelig allerede vist et handlingsrepertoar i forhold til å få noe av den individuelle kunnskapen til å bli kollektiv.

6.1.5. Oppsummerende om planlagte kunnskapsutviklende prosesser

I denne kategorien kommer det tydeligere frem at planlagte kunnskapsutviklende aktiviteter er avhengig av at leder inntar en rolle som kunnskapsaktivist. Det synliggjøres blant annet ved at leder hadde ryddet rom for det som kom som innspill fra pedagogen med mastergrad. Det hadde skjedd mest kunnskapsutviklende aktiviteter i barnehage C.

Disse aktivitetene kan best betegnes som refleksjonsgrupper, hvor læring kan oppnås ved å reflektere over effektene av handlinger (Rennemo, 2006, s. 94). Allerede mens den ansatte var under utdanning bidro hun med pedagogiske tema på personalmøter. Ved å skape en arena - et *ba* – for refleksjon i grupper bidro leder til at kunnskapsutvikling kunne skje. Ved å samle inn data til forskningsprosessen i egen barnehage, og ved å velge fokusgruppeintervju som metode, kan selve datainnsamlingen også ha bidratt til kunnskapsutvikling.

Den ansatte hadde også deltatt i to prosjektgrupper, for å bidra med refleksjon i planlegging. Etter utdanningen var ferdig har de fortsatt på lignende måte.

6.2. Uformelle læringssituasjoner

I kategorien for uformell læring, vil dataene bli presentert med temaene *ubunden planleggingstid/felles refleksjonstid*, *side om side* og *ekspertrollen* i praksis. Disse temaene kan virke noe overlappende. Ekspertrollen er ofte en rolle som utspilles side om side. Allikevel så er det nyanser her som gjør at det kan være relevant med denne delingen. Side om side refererer her til gjensidigheten i et arbeidsfellesskap. Ekspertrollen refererer til relasjoner som bærer preg av lærer-elev.

6.2.1. Ubunden planleggingstid/felles refleksjonstid

Barnehagelærerne har gjennom ulike handlinger tatt initiativ til refleksjon i fellesskap. Formålet har vært litt forskjellig, men allikevel kan det forstås som læringssituasjoner for andre ansatte.

I barnehage B har barnehagelæreren tatt ulike initiativ til refleksjon i fellesskap i forbindelse med planlegging. Hun har imidlertid opplevd at strukturene i organisasjonen stramme. Det ikke er rom for refleksjoner i de formelle arenaene. Derfor har hun tatt initiativ til at det kan skje på de uformelle arenaene. Hun har foreslått overfor andre barnehagelærere å jobbe ubunden tid sammen. Det betyr at det er utenom den stedligbundne arbeidstida og frivillig om man vil gjøre alene eller i fellesskap med andre. Hennes motivasjon for dette er få drøftinger i fagfellesskapet knyttet til verdier som er forankret i Rammeplan for barnehagen (2006). Dette ser hun som viktig i forbindelse med planlegging av pedagogiske prosjekter:

Vi skal planlegge karneval og gaukrenn, så da er det en måte å få til den her fagdansen på, for å kalle det det, så kan vi planlegge sammen. Sånn tar jeg noen valg, og sier at dette tror jeg er bra for meg, og dette tror jeg er bra for organisasjonen. Det skaper samarbeid, og så lærer vi noen ting.

I barnehage C organiserte barnehagelæreren selv grupper i forbindelse med en semesteroppgave. Hun gjennomførte fokusgruppeintervju, hvor hun fikk assistenter til å reflektere rundt et tema i forhold til egen praksis med barna. Hun opplevde at dette blant annet førte til endring i praksis hos de som deltok.

Her anes konturene av en vinn-vinn-situasjon i begge eksemplene. Pedagogen i barnehage B peker selv på at dette er en situasjon hvor hun kjenner hun får brukt seg selv, samtidig som de andre og hele barnehagen drar nytte av det. Dette er en måte for henne å finne det meningsfylte i arbeidssituasjonen hvor hun får bruke sin nyervervede kompetanse.

Mastergradsstudenten fikk en læringssituasjon ved å løse oppgaven. Assistentene opplevde en situasjon som ga dem grunnlag for å tenke nytt. Dette fikk igjen konsekvenser for hvordan de handlet i praksis, det vil si at det kom organisasjonen til gode. Begge disse læringssituasjonene kom i stand utenfor barnehagens formelle aktiviteter.

I det første tilfelle med felles planlegging i ubundentida dras paralleller til fenomenet *praksisfellesskap*. Planlegging i ubundentid er en slags praksis i en uformell gruppe hvor kunnskapsleder ikke har noen rolle, annet enn å legge til rette for at denne gruppen kan oppstå. Ledelse kan her virke direkte ødeleggende ifølge Hislop (2013, s. 157). I mesterlæretradisjonen står situert læring sterkt. Det vil si at læringen skjer i transformerende prosesser i hverdagslivet (Kvale & Nielsen, 1999, s.16).

I det andre tilfelle med fokusgruppeintervju ser vi samme metoden som er beskrevet i avsnittet om masteravhandlingens inn i barnehagen. Dette er en uformell læringssituasjon, siden dette ikke er noe som er satt i system. Gruppen oppstod fordi mastergradsstudenten trengte data til en semesteroppgave. Man kan følgelig tenke seg at det oppstod læringssituasjoner for de som deltok her.

Dette kan ikke betegnes som en selvstyrt gruppe i et praksisfellesskap, siden bakgrunnen for at den oppstod var studentens behov for data – ikke et gjensidig behov for å søke sammen for å løse oppgaver i fellesskap.

6.2.2. Side om side – fagfellesskapet

Å være side om side i fagfellesskapet handler ikke bare om det som skjer i praksis. Det handler også om samtaler og dialoger i hverdagen som er med på å løfte bevissthetsnivået som kan skape grunnlag for tema for drøftinger i mer formelle arenaer eller bidrar til en utvikling av praksis *her-og-nå*. Ansatte med masterkompetanse har oversikt over og bringer med seg ny kunnskap som kan tas frem i det uformelle fagfellesskapet. De tre som deltok i undersøkelsen har på hver sin måte delt små historier som eksempler på hvordan de har bidratt i denne sammenheng. En sier:

Det med de uformelle situasjonene i barnehagen, på avdeling - der har jeg mulighetene til småprat når det er rom for det, og for så vidt på avdelingsmøtene hvor man sår inn tanker.

Som pedagogiske ledere på egen avdeling er de ansatte med mastergradskompetansen bevisst verdien av å ha refleksjon i fokus for å bidra til kunnskapende prosesser. De refererer til refleksjon i praksis, her-og-nå. De legger til rette for situert læring. De bringer frem småpraten, samtalen og dialogen som et verktøy. De har også en åpenhet og mot til å stille refleksive spørsmål med utgangspunkt i praksis med det formål om å bedre denne. De stiller ikke spørsmål bare knyttet til praksis. Det er også mange innspill til verdidiskusjoner:

Når det gjelder å tvile, så må man løfte tvilen og si at det er bra du tvilte på dette, og berømme folk som tviler over sin egen praksis. Det tenker jeg at man skal gjøre når vi jobber side om side.

De spør med andre ord ikke bare «know-how»-spørsmål, men også om «know-why». Å tvile på sin egen praksis handler om å stille seg selv sårbar i den forstand at man utfordrer verdiene sine. Man er usikker om man handlet riktig. For å finne svar må man inn i sitt eget og organisasjonens verdisystem. Dette handler om å stille kritiske spørsmål til bruks- og handlingsteorier ifølge Argyris & Schön. Gjennom en slik praksis er det gode muligheter til både enkeltkretslæring hvor man stiller spørsmål til praksis og dobbeltkretslæring hvor grunnverdier blir utfordret i dagliglivet.

De masterutdannede viser også en kompetanse og en bevissthet i forhold til meta-læring (Irgens, 2011). De har en forestilling om hvordan oppnå organisatorisk læring. De har en mastergrad i et pedagogiske fag. Selv om det er spisset inn mot barn i førskolealder, er det mye som har overføringsverdi til hvordan voksne lærer i et profesjonelt felleskap:

Kunnskapsdeling skjer gjennom dialog, muntlig, to og to eller ei hel gruppe. Den kan være skriftlig også. Og så lærer man av hverandre. Snakker høyt og hører andre si det samme, på en annen måte. Og så har du noen som ser deg i praksis: «oi, nå gjorde du sånn, hva tenkte du da?». Ja altså, det er noe som skjer, snakke om det faglig.

Pedagogen i barnehage A snakker her om læring på en måte som berører viktige prinsipper i deler av SEKI-modellen hos Nonaka & Takeuchi - eller modellen om dobbeltkretslæring hos Argyris & Schön for den del. For å få til kunnskapende prosesser er det viktig å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Man må søke sette ord på hva som gjør at man handler slik man gjør. På den måten kan man få drøftet verdigrunnlaget i det man holder på med. Man kommer så inn i et rom hvor man kan drøfte handlings- og bruksteorier. Mulighetene til å samles om felles grunnverdier som føring for praksiser er dermed til stede.

På den måten viser disse pedagogene seg frem som en viktig humankapital for organisasjonen. De er tilstede i praksisrommet hvor lederne normalt ikke opptre så ofte. De møtes ikke bare ved kopi- eller kaffemaskina, der kunnskapsarbeidere i kunnskapsbedrifter ofte møtes. De møtes også på hjørnet av huskestativet og kan ta en to-minutters prat når

situasjonen tillater det. På det viset kan de bidra med kunnskapende prosesser som er gull verdt for organisasjonen.

6.2.3. Ekspertrollen i praksis

Dataene viser at pedagogene med masterkompetanse er uredde for å utfordre den erfaringsbaserte kunnskapen blant sine medarbeidere. De opplever at utdanningen har gjort dem tryggere på å kunne stole på sin egen kunnskap, både den bevisste og den intuitive.

Dette kommer til syne på to områder i praksis. Det ene er å være rollemodell for de andre. Det andre er å veilede og gi tilbakemelding på praksis.

Pedagogen i barnehage A fortalte i intervjuet hun at hun ønsket å løfte frem fenomenet *barns medvirkning og pedagogisk dokumentasjon* slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2006). Hun hadde savnet at barnehagen ikke hadde hatt fokus på dette i de årene hun hadde jobbet der. Hun hadde etterlyst det hos sin leder, men er usikker på om hun forsto hva hun mente. Temaet barns medvirkning er et sentralt område i Rammeplan for barnehagen. Hun mente at dersom de kunne sette fokus på det, kunne de bidra til kvalitetsforbedring av oppveksten for barna i barnehagen. Siden hun ikke var inkludert i formelle fagfellesskapet hadde hun i stedet funnet seg et fysisk *ba og kalt* stedet *dokumentasjonsvegg*. Der hadde hun hengt opp bilder og laget små fortellinger hvor hun viste samspill mellom barn og voksne i situasjoner hvor barns medvirkning var ivaretatt.

Det skal dreie seg om andre ting enn fagområdene, da, bare for å synliggjøre det.

På den måten blir hun en rollemodell på flere områder. Hun viser hvordan pedagogisk dokumentasjon kan gjøre i praksis. Samtidig setter hun søkelyset på en del av det pedagogiske innholdet som hun anser som viktig. Den veggen er tilstede hele tiden – også når hun ikke er der. Hvem som helst kan oppsøke den, lese og lære av den.

Dette er en praksis som samsvarer med mesterlære (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Den yngre pedagogen som er avdelingsleder og de andre ansatte har muligheter til å få visualisert hvordan dette kan gjøres i praksis. Det trenger ikke å verbaliseres. Denne praksisen kan skape grobunn for refleksjon både hos den enkelte. Den kan imidlertid bidra til utviklende dialoger og refleksjoner rundt temaet og på den måten kan også være et utgangspunkt for drøfting i formelle fora.

I barnehage B forteller den ansatte med masterkompetanse at det hender t hun stopper opp og veileder personalet:

Og det har vært verdifullt, for vi er mange driftige damer som har jobbet lenge i barnehagen.

Utsagnet *vi er mange driftige damer som har jobbet i lenge* kan referere til en handlingsdyktighet basert på tradisjoner og vaner. Det kan beskrive en habitus skapt gjennom mange år med erfaringer og sosialt skapte praksiser. Dette er blitt identifisert som en mulig barriere for handlingsrom som kan gi utvikling. Dersom denne praksisen ikke blir løftet opp og drøftet står man i fare for å få det Irgens kalte nullæring. Man foretar seg ingenting, selv om resultatene ikke er tilfredsstillende.

Det å observere praksis og gi veiledning på dette, kan bidra til at habitus blir forrykket. De må stoppe opp og reflektere rundt sine egne verdier og praksis. Det er muligheter for dobbeltkretslæring. På den annen side kan også oppstå motstand hos dem man utfordrer. Pedagogen her opplever allikevel at det har vært verdifullt. Det kan forstås som at hun opplever at hennes inngripen har før til en bedre bevissthet rundt egen praksis hos de andre.

Det å stoppe opp og veilede medarbeidere trenger ikke å være så enkelt. Folks verdighet kan bli utfordret, og det kan bidra til at man unngår det. Man ønsker ikke å sette andre i forlegenhet. Dette er en av de andre barrierene for læring som ble holdt frem i kapittel 3. Det at pedagogen handler som hun gjør bekrefter deres utsagn om at de kjenner seg uredd og tryggere i forhold til å utøve sitt fag i praksisfelleskapet.

6.2.4. Oppsummerende om uformelle læringssituasjoner

I denne kategorien vokser det frem et bilde som viser at alle pedagogene på ulikt vis har et læringsfremmende fokus. De utnytter muligheter til å skape reflekterende situasjoner både i praksis og som en handling en tid etterpå. De fremstår også som en ekspert som ved å handle og viser hvordan oppgaver kan løses for å forbedre praksisen.

Leder ikke har noen utpreget rolle. Dette skjer i det uformelle rommet, i en emergerende praksis, side om side i praksisfeltet, uten at det er initiert fra leder eller organisert på noe annet vis.

7. Kunnskapsutvikling som en konsekvens av handlingsrom

Jeg har i de foregående kapitler presentert en rik temasentrert analyse av innsamlet datamateriale av seks kvalitative intervju. Temaene som deltakerne i undersøkelsen løftet frem er sortert i to kategorier. Jeg vil i de følgende kapitler vise hvordan dette kan tolkes og hvordan funnene kan forstås.

7.1. Det store bildet – med fremtidsperspektivet som en del av det

I arbeidet med å analysere datamaterialet kom det tydelig frem en forskjell mellom barnehagene, som gjør det nødvendig å presentere disse ulikhetene barnehagevis. Dette skyldes hovedsakelig at det ble tydelig at i kategorien for planlagte prosesser hadde det skjedd mest i barnehage C. Her hadde de et slags system for hvordan ansatte som under utdanning og etter avsluttet utdanning blir involvert i organisasjonsutviklende aktiviteter. Dette kan settes i sammenheng med den ansattes opplevelse av å ha et handlingsrom

I den andre kategorien, uformell læring, hadde alle tre barnehagelærerne på ulike områder bidratt til prosesser og aktiviteter for situert læring, dialoger og refleksjoner.

De to foregående kapitlene handler om hvilke *handlingsrom* deltakerne har pekt på og hvilke *kunnskapsprosesser* de ser at barnehagelærerne med master kan bidra med. Her har sentrale begreper blitt synliggjort gjennom ulike tema organisert i kategorier.

I tillegg til forskningsspørsmålene dukket det opp et tema knyttet til fremtidsperspektiv. Dette vurderer jeg som en viktig faktor i forhold til forskningens problemstilling. Den blir derfor tatt med som en slags variabel som påvirker kunnskapsarbeiderens innflytelse på kunnskapsutvikling.

Hovedfunn fra analysen er satt inn i følgende matrise (tab.2). Kolonnene representerer hver for seg fenomener som blir ytterligere behandlet følgende kapitler.

	Lederens vurdering av mastergrads-kompetansens plass i organisasjonen	Barnehagelærerens vurdering av eget handlingsrom	Fremtids-perspektiv	Barnehagelærerens innflytelse på kunnskaps-utviklingen i egen org.
Barnehage A	<p>Synes det er helt naturlig at masteren vil videre i ny jobb.</p> <p>Kompetansen er veldig bra for barnehagens mulighet til utvikling og omdømmet.</p> <p>Den ansatte med master kan ikke få mer enn de andre, hun er leder til mange. Har fokus på rettferdighetsprinsippet.</p> <p>Opplever masteroppgaven som komplisert og lite tilgjengelig for assistenter.</p> <p>Har allerede en plan for barnehagen, et årshjul.</p>	<p>Føler seg ekskludert, står utenfor fagforum i barnehagen.</p> <p>Har forståelse for at økonomiske rammer lager begrensninger. Ønsker større «rom» til profesjonen.</p> <p>Føler seg parkert.</p>	<p>Ønsker en jobb i barnehagelærer-utdanningen.</p> <p>Må slutte for å få mulighet til å anvende kompetansen i et fagfellesskap.</p>	<p>Hovedsakelig i praksisfellesskapet og deltar i diskusjoner i fellesskapet på personalmøter</p>
Barnehage B	<p>Stor respekt for kompetansen, men det er ikke tid. Det er ikke rom for kompetansen på møter, o.l.</p> <p>Fremstår som ubekvem med å ha lavere utdanning enn masteren, Har fokus på system og struktur som viktig i arbeidet med faglig utvikling. Opplever master-oppgaven som innfløkt med ukjent teori.</p>	<p>Strukturen i både org. og i det relasjonelle rommet er for stramt – kan ikke jobbe under slike forhold. Ingen rom for fortellinger i det daglige.</p> <p>Byr opp til «fagdans», tar initiativ til utviklende prosesser. Stiller spørsmål til profesjonens plass i barnehagen.</p>	<p>Ønsker ny jobb som fagleder eller leder i en annen barnehage.</p>	<p>I selvstyrte grupper og i praksisfellesskapet for det meste. Noe veiledningsansvar. Deltar i diskusjoner på møter.</p>
Barnehage C	<p>Ønsker kompetansen velkommen. Skulle ønske hun ikke skulle slutte.</p> <p>Legger til rette for ekstra ansvar i det faglige arbeidet. Styres av faglighet, utvikling og kvalitet. Opplever at oppgaven er nyttig for barnehagens innhold.</p>	<p>Opplever å få ansvar og varierte oppgaver. Trives godt, motivert, men synes at rutiner og system går på bekostning av profesjonen.</p> <p>Får bidra mye, men trenger mer egentid til refleksjon.</p>	<p>Søker på stipendiatstillinger, mål om Phd. Blir i organisasjonen mens hun venter, det kan ta et par år. Synes det er synd å måtte slutte å jobbe med barna.</p>	<p>I prosjektgrupper og annet utviklingsarbeid. Leder veiledning, Bidrar i lederteam</p> <p>Refleksjon i praksisfellesskapet og i praksis</p>

Tabell 2: *Det store bildet*

7.2 . «Så mye som mulig, så lenge vi har henne her!»

Undersøkelsen viser at hvordan man opplever sitt handlingsrom får konsekvenser for hvordan man opplever å være med på å utvikle og påvirke utviklingen i egen organisasjon. Den viser også at dette kan være avhengig av leders holdning til utdanningen og hvordan hun blir påvirket av kunnskapsarbeidernes fremtidsperspektiv. Dette har jeg synliggjort i modell: Fig. 8: *Kunnskapsutvikling som konsekvens av handlingsrom*.

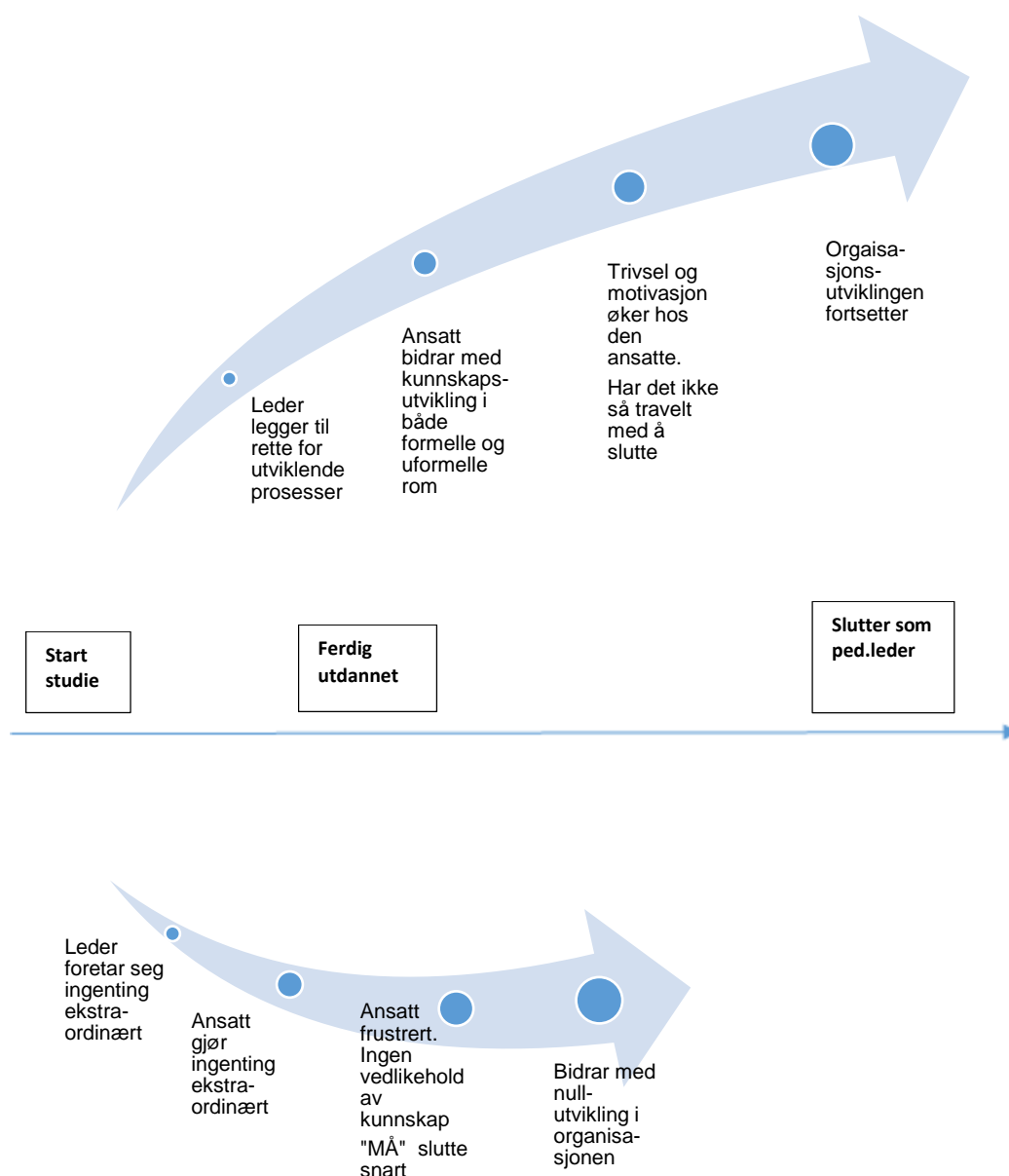


Fig. 8: *Kunnskapsutvikling som konsekvens av handlingsrom*

7.2.1. Kunnskapslederen og Mastergradsstudenten

Ledere som opplever at ansatte ønsker å søke utdanning for å få en mastergrad i førskolepedagogikk tenker gjerne at de gjør dette for at de vil ut av barnehagen, de vil videre, de vil noe annet. Dette stemmer kanskje godt med virkeligheten slik den ansatte opplever det også. Noen ledere opplever dette som naturlig og legger til rette for at utdanning blir mulig slik som i denne undersøkelsen. Det betyr i praksis at alle tre barnehagelærerne har skapt en viss usikkerhet hos sine ledere i forhold til hvor lenge de blir i organisasjonen med sin mastergradskompetanse.

Det er mange faktorer som spiller inn og får betydning for hvordan denne situasjonen utvikler seg videre. En variant er at leder ikke forholder seg til det som skjer i det hele tatt. Den studerende får den fri hun trenger for å gjennomføre sitt studium. I barnehagen går livet som normalt med alt det innebærer av faglige utviklingsprosjekter, samarbeid, dialoger, samtaler, kurs, veiledninger og alt det som er typisk for fagfeltet. Kanskje er man fornøyd med hvordan man driver og kjenner ingen behov for å endre dagens praksis.

I denne undersøkelsen er det en leder som utmerker seg spesielt i hvordan hun ser på denne utdanningen og hvordan hun handler i forhold til den humane kapitalen som plutselig ligger foran henne. En annen variant blir dermed en holdning hvor leder – på lik linje med Askeladden som plukker opp den utgåtte skosålen – har en intuisjon som sier at dette kan komme organisasjonen til gode, selv om hun ikke vet helt konkret hva det kan bli. Hun oppmuntrer til utdanning, selv om dette på sikt kan bidra til at den ansatte slutter. Her har leder fungert som en kunnskapsaktivist. Hun har tilrettelagt for at den studerende ansatte kunne løse sine semesteroppgaver i sin egen barnehage. Dette har bidratt til prosesser av kunnskapsutviklende karakter i både i det formelle og i praksisfelleskapet i det uformelle rommet. Informasjon fra undersøkelsen tyder på at andre ansatte har endret handlingsmåter etter slike prosesser. Det vil si at det har skjedd en organisatorisk læring. Selv leder synes å nyte godt av den faglige friske pusten som kommer inn med mastergradsstudenten. Hun er opptatt av det barnehagefaglige og gløder når hun får holde på med denne delen av jobben sin. Så her kan man også se at leder finner motivasjon.

7.2.2. Kunnskapslederen og barnehagelæreren med mastergrad

Tidspunktet etter at utdanningen er ferdig og de ansatte kommer tilbake i sine tidligere stillinger virker som et kritisk punkt. Det nye møter det gamle og en felles fremtid skal skapes. Den ansatte med mastergraden stiller med ny kunnskap, men er fortsatt den samme. Hun ser jobben sin med nye øyne. Kanskje er hun blitt litt mer tenksom. Kanskje snakker hun annerledes med mer akademisk språk. Avdelingen og de ansatte er kanskje de samme menneskene. Mye har imidlertid skjedd i de to årene utdanningen varte, så det er vel mest riktig å si at ingen av dem er uforandret. De sosialiserte strukturer og roller som er ervervet fra tidligere samskapte erfaringer ligger imidlertid i bunn og kan skape forventninger

om at alt er som før. Dette habitus gjør det lettere å gli tilbake uten store behov for å bli kjent på nytt. På den annen side kan det skape motstand i gruppa og i den enkelte medarbeider mot å finne plass for en ny rolle. Kunnskapsarbeideren kan nemlig ha behov for å innta en ny rolle. Hun kan ha behov for at leder og de andre gir henne denne muligheten og skaper et godt ba. Motsatt kan det også sies at de andre trenger å forholde seg til kunnskapsarbeideren på en ny måte og det er behov for at både leder og kunnskapsarbeideren gir dem mulighet til dette. De trenger også et godt ba.

I dette «ny-gamle» landskapet skal den nyutdannede og lederen finne en gangbar relasjon seg imellom. Det samme gjelder relasjonene mellom de ansatte. Noen kan kanskje synes at den nye kompetansen kan virke litt skremmende. En formelt høyere kompetanse kan bli et symbol på noe som skaper distanse mellom kolleger. Jevnbyrdighet kan komme ut av likevekt. Det kan oppstå en motstand mot å ta inn over seg nye måter å tenke og handle på. Dette kan skyldes et forsvar av det bestående. Hva denne forsvarsmuren er bygd opp av er ikke alltid lett i identifisere. Man kan finne plausible forklaringer i det åpenbare som for eksempel kulturelle faktorer. Disse er kanskje lettere å håndtere enn årsaker som ligger i den enkelte. Særlig hvis det individuelle befinner seg i det blinde punktet og ikke uten videre lar seg identifisere og som krever en innsats. Uansett kan det være nyttig å søke forklaringer både i det kollektive og det individuelle landskapet dersom det lugger i prosessen med å skape noe nytt og finne en form som passer bedre til fremtida enn til fortida.

I dette rommet har barnehagelærerne like stillinger og det blir viktig for noen ledere å markere at alle pedagoger er likestilt. Lønnsmessig er det lite å hente. Det blir følgelig vanskelig for en leder å legge til rette for og forvente økt faglig ansvar eller andre utfordrende oppgaver når det ikke kan belønnes. Derfor blir rettferdighetsprinsippet viktig for noen av dem. Dette er en dyd som kan ha både positive og negative ringvirkninger. Lederne kan havne i dilemmaer der handlinger av organisasjonsutviklende karakter kommer i konflikt med kulturelle faktorer. De andre kan oppleve at den ansatte med mastergrad får noen fordeler og goder. Dette dilemmaet kan gjøre at det oppstår en slags handlingslammelse hos noen av lederne. De gjør ingenting annerledes.

Å komme tilbake fra en mastergradsutdanning og kjenne på økt kunnskap, økt trygghet og selvstendighet og en motivasjon til å gjøre noe med dette må være en leders drømmeansatt ifølge Alvesson (2000). Dessverre så viser det seg i to av de tre barnehagene i undersøkelsen at slik er det ikke. De ansatte med mastergradskompetansen opplever på hver sin måte å ikke kunne bidra med den faglige ballasten de kommer med. Den ene kjenner seg ekskludert fra et fagfellesskap. Hun får ikke brukt sine refleksive ferdigheter i fagforum. I tillegg til å kjenne seg alene kjenner hun også en bekymring for at hun ikke vedlikeholder kunnskapen. I den andre barnehagen opplever kunnskapsarbeideren at strukturer og rutiner er så stramme at hun ikke får brukt kunnskapen sin. Dagene og møter er fylt med slike saker, så hun tar i bruk ubundentida for å skape rom for refleksjoner med fagfellesskapet.

Begge disse to har det travelt med å få en annen jobb hvor de kan få brukt kompetansen sin og er aktive i jobbsøkermarkedet. Lederne er innforstått med dette. Selv om de verdsetter kompetansen, ser de ikke at de har mulighet til å gi dem det de ønsker seg innenfor de rammene de har. Usikkerheten rundt hvor lenge de blir i organisasjonen forsterker denne opplevelsen. De vet ikke hva de har å forholde seg til. De kjenner selv på en travel hverdag fortettet av mange oppgaver. Det er vanskelig å ha en strategi hvor tidsfaktoren oppleves som avgjørende. Konsekvensen av det er at de fortsetter som før og risikerer null-læring. Når det skjer ingenting, kan frustrasjonen hos kunnskapsarbeiderne øke og motivasjonen dale ytterligere. Det blir enda viktigere å finne en ny arbeidsplass så fort som mulig. Det kan sammenlignes med en negativ spiral, hvor utviklingen skjer som en følge av hvordan de ulike parter responderer på hverandre handling eller mangel på handling. Det kontekstuelle har stor betydning.

Imidlertid skjer det *noe* kunnskapsutviklende aktivitet. Det er synlig i den høyre kolonnen i matrisen som er vist i tabell 2; *Det store bildet*. Der hvor leder ikke gjør noe, bidrar barnehagelærerne til læring i diskusjoner på møter og i selvstyrte grupper i praksisfellesskapet. Dersom lederne har tydelige visjoner trenger ikke dette å være ille. Det er slik at mye læring skjer i fellesskapet. Noen mener at det skjer mer læring her enn i de formelle fora, siden man tar i bruk hele kroppen med både det kognitive, sansene og følelsene. Er det derimot lite av refleksjoner rundt overordnede verdier og normer i organisasjonen, har lederne lite oversikt over kunnskapen som deles og utvikles. Det er en fare for at den blir veldig lokal. Det kan da oppstå sprik mellom handlings- og bruksteorier. Det trenger ikke å være helt uproblematisk.

Et annet moment her er at det er lite gjensidighet. Det kan virke som at barnehagen profiterer mest på dette arbeidsforholdet. Mens kunnskapsarbeideren deler kunnskap med de andre, opplever hun å ikke ha en faglig utfordrende jobb hvor hun får jobbe selvstendig og kjenne at hun er i utvikling. Dette kan oppleves som et brudd på en psykologisk kontrakt, hvor meningsfylte oppgaver og gjensidighet er viktige elementer.

I den tredje barnehagen er det ganske annerledes forhold enn i de to første. Som tidligere beskrevet er det et system som bidrar til et dialektisk forhold mellom den studerende ansatte og organisasjonen. I tillegg har kunnskapsarbeideren fått fortsette som hun gjorde mens hun var under utdanning. Hun bidrar med faglige tema på møter. Hun har ansvar for assistentmøter, hun deltar i planleggingen og leder refleksjonsgrupper. Vi ser i den venstre kolonnen i tabell 2 at hennes leder har en noe annen innstilling til utdanningen og kompetansen. Hun inntar rolle som kunnskapsaktivist med det mål for øye at kunnskapen blir delt – «så mye som mulig, så lenge vi har henne her». Hun ser for seg at hun slutter en gang. Hun har ikke nevnt én gang at hun har et mål om at den ansatte skal bli værende i sin stilling. Denne ansatte på sin side har en karriereplan. Hun har vært åpen på at hun ønsker seg videre i en stipendiatstilling for å oppnå en doktorgrad. Hennes trivsel er høy og hun kjenner seg godt motivert. Hun har vurdert om det er i barnehagen hun skal jobbe. Hun

søker allikevel stipendiatstillinger, men er forberedt på at dette kan ta flere år før det blir realisert. Hun er rolig med tanke på at hun blir værende i barnehagen mens hun venter. Hun har faktisk også vurdert om det kanskje der hun vil være, for hun trives så godt. Ved å åpne opp for nye tanker og innspill fra den ansatt med masterkompetanse viser lederen en strategi som heller mot å vokse inn i fremtida.

7.2.3. Kunnskapsarbeiderens kontekst og innflytelse på kunnskapsutviklingen

Barnehagelærerne peker på strukturer og stramme relasjoner som hemmende faktorer for å få et handlingsrom å boltre seg i med kompetansen sin slik at den bidrar til organisatorisk kunnskapsutvikling. Praktiske oppgaver så som oppvask og lignende som ikke forutsetter høy kompetanse oppleves som tidstyveri i det profesjonelle rommet. Disse går på bekostning av det faglige arbeidet som de opplever som tvingende nødvendig for å gjøre det som styringsverktøyet pålegger dem. Dette dreier seg om det faglige pedagogiske arbeidet med barn, foreldre og andre viktige samarbeidspartnere. De er selvdrivende og tar initiativ til refleksjonsmøter og andre kunnskapende aktiviteter i det uformelle rommet. Andre arbeidsoppgaver enn de daglige og utvidet ansvar gir glede og kan virke motiverende. De drives av et ønske om selv få være i faglig utvikling samtidig som de jobber mot viktige mål for barnehagen. De er levende opptatt av barnehagelærerprofesjonens plass i barnehagen.

Resultater fra undersøkelsen viser at den som opplever å få være med på å utvikle og påvirke er motivert i jobben sin og trives. Det kan imidlertid synes avhengig av leders holdning til utdanningen og hvordan hun forholder seg til kunnskapsarbeidernes fremtidsperspektiv. Som kunnskapsleder kan hun ta noen strategivalg i forhold til organisasjonsutvikling. Den lederen som synes å ha gjort det, har blant annet valgt å lytte til mastergradsstudenten under utdanning. Hun kom tilbake til barnehagen etter forelesninger og løftet frem aktuelle temaer som hun mente de burde drøfte i sin barnehage. Lederen har gitt studenten ansvar for å lede kunnskapende prosesser på personalmøter og i lederteam. Som en følge av denne strategien vil organisasjonen ha opplevd kunnskapsdeling allerede mens barnehagelæreren var under utdanning. Om hun skulle velge å slutte rett etter endt studie, vil regnskapet for organisasjonsutvikling allikevel gå i pluss.

Analysen er i avsluttende fase og det er tid for å besvare problemstillingen. I det neste kapittelet vil blikket bli vendt bakover for å oppsummere dette studiet før en konklusjon presenteres.

8. Oppsummering og konklusjon

Dette kapittelet består av oppsummering og konklusjon. Først gis en oppsummering av funnene og svar på forskningsspørsmål. Deretter presenteres konklusjonen. Her besvares problemstilling. Til slutt presenteres avsluttende refleksjoner rundt forskningsprosessen, samt forslag til videre forskning.

8.1. Oppsummering

Dette studiet har hatt som mål å svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan en barnehageleder legge til rette for kunnskapsutvikling i barnehagen?

Som en hjelp til å få svar på dette ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvilke handlingsrom har de med masterkompetanse i barnehagen?
2. Hvordan bidrar de med masterkompetanse med kunnskapsutvikling i barnehagen?

De foregående kapitler viser hvordan analysen av innsamlet data gir grunnlag for å svare på forskningsspørsmålene og hvordan den leder frem til å svare på hvordan leder kan legge til rette for kunnskapsutvikling. Som en oppsummering på dette vil forskningsspørsmålene her bli besvart. Samtidig vil det bli vist hvordan disse forholder seg til hverandre.

Problemstillingen besvares i konklusjonen.

Hvilke handlingsrom har de med masterkompetanse i barnehagen?

Funnene viser at deltakerne i undersøkelsen har identifisert faktorer som struktur og system, relasjonelle faktorer og profesjonens plass i barnehagen som essensielle for at de med mastergradskompetanse skal oppleve handlingsrom til å utøve eget pedagogisk skjønn. Innenfor kategorien for struktur og system pekes det blant annet på økonomien som en faktor som kan påvirke handlingsrommet. Dette handler om muligheter til å få støtte under utdanning, økt lønn for økt kompetanse og frikjøp til å gjøre andre oppgaver eller få utvidet ansvar. Videre er tid og rutiner faktorer som gjør noe med opplevelse av å ha frihet til å anvende kunnskapen. I det relasjonelle rommet finnes faktorer som kan sammenlignes med et omsorgsfullt *ba*. I denne kategorien ble det synlig hvorvidt leder hadde ryddet tid på møter og lignende og involvert den ansatte i kunnskapsutviklende aktiviteter utover det normale både under utdanning og etterpå. I kategorien for det profesjonelle rommet ble rettferdighet som en dyd en faktor som fungerte som barriere for kunnskapsutvikling. Ledere var litt forsiktig med å gi den ansatte med master noe ekstra ansvar eller andre oppgaver som andre kunne oppleve som urettferdig for de andre. Dette førte til at ingenting av kunnskapsutviklende aktiviteter ble satt i gang.

Tema innenfor de ulike kategoriene kan overlappe og påvirke hverandre som vist i Fig. 7. Dette gjør at disse handlingsrom fremstår som dynamisk i samspill med hverandre. Et eksempel på det kan være hvordan rutiner og prosedyrer hindrer profesjonell utfoldelse.

Noen faktorer opptrer altså som barrierer. Det kan for eksempel være manglende inkludering i fagfellesskap kan oppleves som ekskludering og man finner ingen arena å drøfte faglige spørsmål med andre. Det kan også være at strukturene er så stramme at det ikke er rom for å handle utenfor fastlagte rutiner og prosedyrer. For å oppnå romslighet kan det virke som at andre faktorer kan fungere kompenserende. Det kan for eksempel være utvidet ansvar og ekstra oppgaver.

Følgelig kan det virke som at det er mulig å skape handlingsrom for barnehagelærerne med masterkompetanse, selv om de ulike faktorer ikke er like fremtredende.

Hvordan bidrar de med masterkompetanse med kunnskapsutvikling i barnehagen?

Funnene viser at de med mastergrad har innflytelse både i planlagte og uformelle læringssituasjoner. Innenfor planlagte aktiviteter identifiseres områder som fagmøter, assistentmøter, prosjekter og veiledning. Her har spesielt en av de med masterkompetanse bidratt med å ta initiativ til å starte opp og gjennomføre refleksjonsgrupper. I en barnehage har det også vært en plan for hvordan innholdet i selve masteravhandlingen er delt med et preg av en læringsprosess med de andre i organisasjonen.

I uformelle prosesser blir selvstyrte grupper, praksisfellesskapet og ekspertrollen i praksis synlig. Her blir det også tydelig at alle bidrar spontant og utenfor leders strategi

Det kommer imidlertid frem at de har innflytelse på kunnskapsutviklingen i ulik grad på de ulike områdene. Dette ser ut til å henge sammen med hvordan de opplever sitt handlingsrom i barnehagen.

Fremtidsperspektivets betydning for leders aksjon

Alle tre barnehagelærerne har vært åpne på at de har et ønske om en annen jobb mer tilpasset utdanningsnivået. Dette kan ha betydning for to av lederne. I deres barnehager opplever de med masterkompetansen å ha for trange handlingsrom. Analysen viser at lederne i disse barnehagene har lite konkrete planer om hvordan masterkompetansen kan nyttiggjøres i barnehagen. De ser verdien i utdanningen og anser kompetansen som en ressurs. Allikevel har de ikke aksjonert i noe særlig grad. Opplevelse av dårlig tid til rådighet er medvirkende faktor til denne passiviteten. Som en årsak av dette bidrar barnehagelærerne med masterkompetanse lite inn i planlagte kunnskapsutviklende prosesser i disse barnehagene. De medvirker imidlertid til kunnskapsutvikling på lokalt plan på de uformelle arenaer i barnehagen. I praksisfellesskapet bidrar de for eksempel med felles refleksjon og kunnskapsdeling. Imidlertid er det lite gjensidighet. Fremtidsperspektivet i forhold til å fortsette i jobben er kort. Det virker som at dette blir en årsak til at ønsket om å slutte

forsterkes. De uttrykker et ønske om å komme seg videre i andre jobber fortest mulig. En konsekvens av dette blir at leder fortsetter med å gjøre ingenting og nullutvikling er resultatet.

I den tredje barnehagen kan det imidlertid virke som at lederen har hatt en bevisst strategi for hvordan kunnskapen også kan bli en ressurs for barnehagen. Den ansatte her har vært involvert og inkludert og har opplevd å ha et handlingsrom. Hun har hatt tydelig innflytelse på kunnskapende prosesser både i planlagte prosesser og i det uformelle praksisfellesskapet. Selv om hun også har et usikkert fremtidsperspektiv har ikke det forhindret hennes leder fra å handle. Lederen har aksjonert som en kunnskapsleder og kunnskapsaktivist gjennom å lytte, legge til rette, koordinere og å være en katalysator for kunnskapende aktivitet. Kunnskapsarbeideren uttrykker at organisasjonen er et sted å vokse i. Hun trives og er motivert. Selv om handlingsrommet tidvis kan oppleves litt for trangt i forhold til det rutiniserte arbeidet, har hun vurdert å fortsette i barnehagen som pedagogisk leder. Hun har det uansett ikke travelt med å slutte før hun får den stillingen hun ønsker seg.

Her har leder vist at hun ser på kunnskapsutvikling som et lederansvar. Hun har aksjonert på ulike områder siden barnehagelæreren startet på studiet. Dette synes å ha virkning på motivasjonskurven hos den ansatte peker oppover og hun fortsetter med å bidra til organisasjonsutvikling. Her fortsetter en oppadgående spiral hvor handlingsrom bidrar til økt motivasjon og kunnskapsutvikling i organisasjonen og personlig vekst som igjen fører til økt motivasjon.

Med dette som utgangspunkt er det dannet et grunnlag for å trekke en konklusjon som svar på problemstillingen.

8.2. Konklusjon

Resultatene fra denne undersøkelsen har vist at det kan konkluderes med at:

En barnehageleder har gode muligheter til å legge til rette for at en barnehagelærer med mastergrad kan bidra til kunnskapsutvikling for hele barnehagen ved å innta en rolle som kunnskapsleder.

Studiet har vist at leders tilrettelegging av et godt *ba* for denne kunnskapsarbeideren kan være en utløsende faktor. Dette baet påvirkes av faktorer av strukturell, relasjonell og profesjonell art. For å kunne bidra, har de behov for å kjenne at de blir involvert i planlagte utviklingsprosesser. De må gis tillit og tid til å initiere og drive selvstendige prosesser. De må få lov til å være i handlingsrom som anerkjenner profesjonen. Gjennom dette må de få en mulighet til selv å være i utvikling.

I et kunnskapsledelsesperspektiv kan det følgelig argumenteres for å formalisere en strategiplan for systematisk kunnskapsutvikling i organisasjonen. Dette kan skape forutsigbarhet hos alle, også hos de som ikke har masterkompetansen. Leder kan her innta

en rolle som kunnskapsleder og aktivt gå inn for å lytte, lede, fasilitere og utløse kunnskapende prosesser. SEKI-modellen kan være én modell å jobbe etter i en slik sammenheng. Her er strategien å skape gode *ba* for alle kunnskapsarbeiderne slik at man får gode samtaler og refleksjoner i fellesskap som bidrar til at taus kunnskap eksternaliseres og det er mulig å skape prosesser med dobbeltkretslæring som resultat. Med andre ord man har muligheter for å utvikle kollektiv kunnskap og oppnå organisatorisk læring.

En konkret strategiplan vil også bidra til å gjøre organisasjonens visjon synlig for alle. Den vil være retningsgivende for de som er i dette fellesskapet. Kanskje kan det bidra til at rettferdighetsprinsippet får et annet innhold enn *likhet for alle*. Det kan heller bidra til at alle får like muligheter til å vokse ut i fra der de befinner seg hver for seg. Det innebærer forskjellsbehandling siden man befinner seg på ulike sted.

For å få til dette må lederen ha mot og våge å tenke utenom de opplagte rammer tuftet på tradisjon og unngå å ledes av et verdisyn der rettferdighet er en dyd. Verdifull kunnskap kan vokse frem i praksisfellesskapet der kunnskapsarbeideren får spillerom.

Kunnskapsarbeiderne sees på som en del av den humane kapital – en ressurs for barnehage. Det kan være et mål i seg selv å beholde dem lengst mulig. Studiet viser imidlertid at kunnskapsarbeideren tidsperspektiv kan være en utfordring for leder. De har signalisert at de mest sannsynlig kommer til å slutte på et tidspunkt. Denne usikkerheten kan føre til at leder velger å ikke gjøre noe ekstraordinært i forhold til denne kunnskapsressursen. Hun risikerer dermed å sette barnehagen i en slags ventemodus. Dette kan bidra til at det kan settes i gang en negativ spiral hvor motivasjonen går ned og nullutvikling er resultatet. Om det foreligger en strategi, er det lettere å aksjonere på et tidlig tidspunkt – allerede mens den ansatte er under utdanning og har oppgaver å løse. På det viset kan man unngå en holdning hvor man blir sittende på gjerdet for å vente og se hva som skjer. Studiet viser altså at det kan være innbringende for barnehagen på sikt – sett i et kunnskapsperspektiv. Der kunnskapsarbeideren får spillerom vokser kunnskapen.

Det kan imidlertid være viktig å ta med i vurderingen at også ledere har rammer som påvirker deres handlingsrom. Selv om viljen er tilstede kan for eksempel trang økonomi fungere som en barriere i forhold til å gjøre det man vet kan bidra til utvikling. Videre kan dagene være fylt av så mange andre og viktige gjøremål at å legge til rette for utviklende aktiviteter for en ansatt som man vet snart skal slutte kan kanskje virke unyttig. I en realistisk hverdag må man ofte prioritere og prioritere bort oppgaver. Samtidig kan det å velge å ikke forholde seg til kunnskapen være dårlig investering på lang sikt. Når den ansatte med master slutter, forsvinner også kunnskapen med henne.

Da kan det heller være nyttig å skule over til Askeladden. Han var nysgjerrig og observant. Han lot seg begeistre av det han fant uten at han alltid visste hva det kunne være godt for. Slik kan en kunnskapsleder også la seg begeistre av den kunnskapen som kommer inn i barnehagen med den nyutdannede med mastergrad. Den vil som undersøkelsen har vist mest sannsynlig bidra til et løft for alle.

8.3. Til ettertanke

Denne studien av masterkompetansens rolle i kunnskapsutvikling i barnehagen har rettet fokus mot et fenomen som det finnes få eller ingen studier av tidligere. Det gjelder spesielt det å se etter sammenhengen mellom handlingsrom og kunnskapsutvikling i barnehagen. Funnene bekrefter på mange måter teoretiske antakelser om at kunnskapsutvikling skjer både i planlagte prosesser initiert fra ledelsen og i praksis- og fagfellesskap. De bekrefter også at pedagoger med masterkompetanse trenger et rom å boltre seg i på lik linje med andre kunnskapsarbeidere. Funnene utvider imidlertid innsikten i hvordan leder kan bidra til å skape gode handlingsrom selv om de økonomiske rammene ikke tillater store avvik. De peker også på hva som kan skje om man ikke gjør det.

Kunnskap fra studien kan være nyttig for ledere i barnehager som har ansatte som planlegger eller har startet mastergradsutdanning i førskolepedagogikk. Videre kan den være nyttig for ledere som har ansatte med mastergradskompetanse i dette faget ansatt som pedagogiske leder i barnehagen. Kanskje kan den være nyttig på mastergradsstudiet for førskolepedagogikk også. Dersom utviklingen av det faglige innholdet i barnehagen blir slik at masterkompetansen blir en bredt ønsket ressurs, kan det være nyttig å forberede studentene på hvordan et rikt og godt arbeidsliv i barnehagen kan oppnås. På et sentralt politisk nivå kan den være et argument i diskusjonen rundt behovet for å organisere barnehagen annerledes slik at fagkompetansen kommer mer til sin rett og man kan drive med en pedagogikk etter intensjonene i styringsverktøyene.

For min egen del har denne prosessen vært meget lærerik. Jeg ser hva jeg ikke gjorde og hva jeg kunne ha gjort som leder den gang jeg hadde en ansatt som var under utdanning. Det kan være en erfaring å ta med om flere pedagoger planlegger denne utdanningen i fremtiden. Videre ser jeg klarere hvordan jeg kan bidra med å gi henne et handlingsrom i dag, slik at hele barnehagen kan få nyttiggjøre seg henne kompetanse. Målet må være organisatorisk læring. Hvis vi en dag må ønske henne lykke til videre på hennes karrierevei, kan man håpe at noe av kunnskapen fra henne blir igjen i barnehagen.

Det er imidlertid viktig å presisere at den hermeneutiske tilnærmingen i denne studien gjør at mine fortolkninger preger funnene. Respekten for deltakerne må derfor ivaretas ved å være åpen for at jeg kan ha tolket annerledes enn det de mente. Selv om fortellinger som deltakerne har delt med meg er blitt transkribert og gjengitt i sitater slik de ble fortalt, er allikevel store deler av fortolket i gjenfortellinger.

Det foreligger også et forbehold om at funnene baseres på data som er innsamlet på et bestemt tidspunkt. Det er gjennomført ett intervju med hver deltaker. Likeledes er det ikke åpnet opp for at deltakerne har kunnet korrigere sine fortellinger i etterkant. Det er ikke foretatt undersøkelse blant de andre ansatte som kan være med på å belyse problemstillingen ytterligere. Hvordan personlighetsforskjeller kan ha påvirket resultatet har heller ikke fått oppmerksomhet.

Man kan derfor ikke anta at det fulle bildet er kommet frem. Følgelig må man være forsiktig med å generalisere funnene. Konklusjonen gjelder denne studien, selv om den til en viss grad kan ha overførings- og nytteverdi for andre.

Jeg har ikke undersøkt hvilken læring som faktisk har foregått i de ulike barnehagene. Det lar seg ikke gjøre, siden noe av kunnskapen for alltid vil være taus og ubevisst. Jeg har heller ikke undersøkt hvilke ulike tema som har vært mål for kunnskapingen. Målet har derimot vært å identifisere aktiviteter som i teorien kan defineres som kunnskapende aktiviteter.

Jeg mener å ha grunn til å anta at studien har hatt en positiv innflytelse på deltakerne i undersøkelsen. Noen av temaene og spørsmålene har vært bevisstgjørende i forhold til nå-situasjonen på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. En av de med masterkompetanse mente hun fikk tildelt nye oppgaver som en bi-effekt av det forestående intervjuet. Jeg har også grunn til å tro at intervjuene med lederne ble bevisstgjørende i forhold til å hvordan denne kompetansen kan bli positiv for hele barnehagen. I god sosialkonstruktivistisk ånd er det derfor tilfredsstillende å kjenne på at både informanter og forsker kan hatt utbytte av denne studien.

8.4. Behov for en ny organisering i fremtidens barnehage

I løpet av denne studien har det i tillegg til hovedfunnene dukket opp andre spørsmål underveis i analysen. Disse har et mer fremtidsrettet fokus.

Barnehagens plass i samfunnet har endret seg de siste 10 – 15 år. Om man går lengre bakover i tid er forskjellene enda større. Mange barnehager er i dag organisert slik det er vist i kapittel 2.2.6. i denne avhandlingen. Dette er også gjeldende for de tre barnehagene i studiet. Dette er strukturer og systemer basert på styringsverktøyer fra 1990-tallet. Siden den gang har barnehagene blitt sortert under kunnskapsdepartementet og det er mye større fokus på det pedagogiske innholdet enn noen gang. Dette synliggjøres i formålsparagraf §1 i Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagen (2006). Så hvorfor ser man ingen endringer i organiseringen? Er det slik at også dette henger fast i habitusklistret? Eller kan dette være årsaken til at habitus blir til en barriere i den enkelte barnehage? Man blir ikke utfordret på å tenke nytt.

Bøe (2016) og Granrusten (2012) har i sine arbeider synliggjort et hvordan lederrollen hos pedagogiske ledere i barnehagen har endret seg i de senere år. I min undersøkelse om handlingsrommets betydning for kunnskapsutvikling har pedagogene med masterkompetanse etterlyst større rom for profesjonen i barnehagen. De har ikke nevnt lederrollen spesielt. De har hatt fokus på de faglige utfordringene de står overfor og har uttalt at dagens strukturer og organisering av tid og personal gjør at de ikke får utøvet sine pedagogiske oppgaver på tilfredsstillende måte.

Jeg ser derfor behov for å tenke mer innovativt for fremtidens barnehage. Det er nødvendig å undersøke hvordan gjøre det mulig at barnehagelærere i fremtidens barnehage tillates å ha fokus på det faglig innholdet og slipper å bidra i oppvasken på kjøkkenet og i andre praktiske gjøremål hvor det ikke er barn til stede. Ved å gjøre det til en aksjonsbasert forskning kunne en del av forskningen ha vært å utvikle et par prototyper for barnehage hvor man prøver ut ulike måter å organisere arbeidet på og foreta sammenligninger. Kanskje kan den ene modellen være basert på at en eller flere barnehagelærere med masterkompetanse inngår som en del av grunnbemanningen. På den måten får man også muligheten til å drive med komparative studier, for å se i hvilken grad masterkompetansen er en berettiget ressurs for barnehagebarnas oppvekstsvilkår.

Resultatene i en slik forskning kan bidra til at barnehagene organiseres med tanke på å vinne fremtida.

REFERANSER

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asbjørnsen, P. C., & Moe, J. (1982). *Samlede eventyr: første bind*. Oslo/Gjøvik: Den Norske Bokklubben.
- Austgard, K. (2010). Profesjonalitet og faglig skjønn. *Sykepleien Forskning*, 5 (1), ss. 65-65. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2010/04/profesjonalitet-og-faglig-skjonn>
- Bakken, B., Tolgensbakk, A., & Gran, B. T. (2011). *Kunnskapsdeling i Statped: Om barrierer og muligheter for deling av kunnskap (Mastergradsavhandling, Handelshøjskolen i København og Danmarks Pædagogiske Univeristetsskole)*. Trondheim: Bakken, B., Tolgensbakk, a., Gran, B.T.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_5
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager. kap. V Personalet*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_5
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2004). *Organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1998, spring). Organizing Knowledge. *California Management Review*, 40 (3), ss. 90-111.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser*. (Doktorgradsavhandling, NTNU), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Denk, I. M. (2009). Førskolelærere. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/f%C3%B8rskolel%C3%A6rer>
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som social praksis* (ss. 54-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dronning Mauds Minne, Høgskolen. (2016). *Pedagogikk, studieretning for førskolepedagogikk*. Hentet fra <http://dmmh.no/studier/master/forskolepedagogikk>
- Elfring, T., & Volberda, H. W. (2001). Schools of Thought in Strategic Management: Fragmentation, Integration or Synthesis. I T. Elfring, & H. W. Volberda, *Rethinking Strategy* (ss. 1-25). London: Sage Publications Ltd.

- Gotvassli, K. Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. (2012). *Står utdanningas innhold i forhold til kravene til ledelseskompetansen som førskolelærerne forventes å ha i møte med førskolelæreryrket?* (FoU i praksis 2011). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/99227/1/Granrusten%20i%20FoU%20i%20praksis%202011.pdf>
- Hillestad, T. (2002). Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomhet. I O. Nordhaug, *Kunnskapsledelse: Trender og utfordringer* (ss. 278-297). Oslo: Unversitetsforlagt.
- Hislop, D. (2013). *Knowledge Management i Organizations: A critical introduction* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid: - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). *Læring, Danning og Utvikling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage: strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som social praksis* (ss. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lein, S. (2012). *Motivasjon av kunnskapsarbeidere: ensomhet som viktig funn (Mastergradsavhandling, Norges Handelshøyskole)*. Bergen: Lein, S.
- Meld.St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring; bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Meld.St. 24 (2012-2013). (2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Nerbø, I. (2010). *Læring på arbeidsplassen: En studie av uformell læring i barnehagen* (Mastergradsavhandling, Norges Handelshøyskole). Bergen: Nerbø, I.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2010). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Olsen, P. I., & Sjøtrø, A. (2013). *Magefølelse som kunnskapsform. En innsatsleders tilnærming til krevende oppdrag*. København: (Mastergradsavhandling, Copenhagen Business School og Aarhus Universitet).
- Prieur, A., & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu; En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, P., & Ry Nielsen, J. (2006). Når mauren også skal være ørn: - om å analysere sin egen organisasjon. I F. W. Nyeng, *Tall, tolkning og tvilbak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring* (ss. 245-277). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schein, E. H. (1983). *Organisasjonpsykologi*. Oslo: Forlaget Tanum-Nordli A/S.
- Severinsen, J. (2014). 2. *informert og fritt samtykke*. Hentet fra De Nasjonale Forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internet/informert-og-fritt-samtykke/>
- Sletnes, K. B. (2011). Fronesis. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/fronesis>
- Statistisk Sentralbyrå. (2005). *Ulike som to dråper vann?* Hentet fra <https://ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/ulike-som-to-draaper-vann>
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Barnehager, endelige tall*. Hentet fra <http://www.ssb.no/barnehager/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim Asylselskap. (2016). *Vår historie*. Hentet fra <http://www.asylselskapet.no/index.cfm?id=211338>
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), ss. 654-676.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Udir: Et magasin fra utdanningsdirektoratet om kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Westeren, K. I. (2013). *Kunnskap og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

SAMTYKKEERKLÆRING

I Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED EN MASTEROPPGAVE

Jeg er en student som gjennomfører studiet Master i Kunnskapsledelse. Studiet er et erfaringsbasert mastergradsstudium, organisert som et samarbeid mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST), Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT/NORD), Copenhagen Business School (CBS) og Aarhus universitet i Danmark.

Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er «Barnehageledelse som kunnskapsledelse, i hvilken grad kan en mastergrad i førskolepedagogikk bidra til et løft for hele barnehagen?»

Det er stadig flere førskolelærere/barnehagelærere som tar Mastergrad i førskolepedagogikk. Noen av disse får nye jobber innenfor utdanningssystemet, andre går videre med Phd-grad. Imidlertid er det noen som ønsker å jobbe i barnehagen. Hva skjer med disse og barnehagene de jobber i? Hvordan tas denne kunnskapen imot – er det rom for denne? I hvilken grad kan denne kunnskapen bli en del av den organisatoriske kunnskapen i fremtidens barnehage? Hvilke muligheter og utfordringer ligger i struktur/system og kultur? Er det slik at den kunnskapen som erverves gjennom mastergradsstudiet kan/bør ha et berettiget rom i barnehagen?

Jeg er nysgjerrig på hva barnehageledere tenker om dette. Samtidig ønsker jeg å få innsikt i refleksjoner rundt dette teamet hos barnehagelærere med denne kompetansen som jobber i barnehage.

For å finne ut om dette, ønsker jeg å intervju en barnehageleder og en førskolelærer/barnehagelærer med mastergrad i førskoleped. som jobber i samme barnehage – i til sammen tre barnehager – dvs. seks intervju. Spørsmålene vil dreie seg om dine erfaringer og refleksjoner rundt nevnte tema.

Jeg vil bruke diktafon og ta notater underveis. Hvert intervju vil ta ca 1 – 1,5 time. Jeg ringer for å avtale tid og sted.

Det er frivillig å være med og du kan når som helst trekke deg underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig – innen utgangen av september 2016.

Jeg takker for at du muntlig har svart positivt på forespørsel om å være med på intervju. Det er i tillegg påkrevd med et skriftlig samtykke. Så det er fint om du skriver under denne og returnere til meg - alternativt kan du sende bekreftelse på e-post. Da har jeg denne med for signering samme dag for intervju.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf xxxxxx eller sende e-post til

Kristin.S.Stien@aurorastiftelsen.no

Med vennlig hilsen

Kristin S. Stien

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien som her er beskrevet, og er villig til å delta i den.

Sted/dato

Signatur

Vedlegg 2: Intervjuguide – daglig leder

INTERVJUGUIDE – STYRER/ DAGLIG LEDER

Navn:

Dato:

Innledning

- Presentasjon av meg selv, oppgaven og innramming av intervjuet
- Formål med intervjuet, avklaringer, Samtykkeerklæring, behandling av lydopptak og transkribert materiale
- Ulike perspektiv på barnehagelederen som kunnskapsleder
- Kunnskapsdeling i den lærende organisasjon

INTERVJU

1. Fortell om din yrkesmessige bakgrunn

- Alder
- Ansiennitet bhg
- Erfaring som leder
- Utdanning
- Leder for ped.leder med master – hvor lenge?

2. Fortell hva du tenker om å ha en ped.leder (pl) med mastergrad i førskolepedagogikk i egen organisasjon?

(intervju-personen får fortelle fritt og uavbrutt)

- Hvilke muligheter ser du?
- Hvilke utfordringer ser du?

3. Har du en historie om en situasjon hvor kompetansen til din ped.leder var et positivt bidrag for barnehagen som helhet?
4. Har du en historie om en situasjon hvor dette ble en utfordring for deg el. evt andre i barnehagen?

I forhold til (om nødvendig utdypende/uttømmende spørsmål om):

- I hvilke grad har denne utdanningen betydning for det **samfunnsmandatet** som barnehagene nå er gitt gjennom loven, Rammeplanen og de siste stortingsmeldingen om Fremtidens barnehage og Regjeringens «Kompetanser i fremtidens barnehage»
(er du kjent med Stortingsmeldingen, m.m.?)
- Barnehagens **system og struktur (eier)**.
I hvilken grad har dere et system som gjør det mulig å gi rom for og å verdsette denne kompetansen?
- Din **rolle som leder** / faglig leder / kunnskapsleder i barnehagen
Hva er etter ditt syn viktige egenskaper hos leder?

I hvilken grad er det mulig å utnytte masterkompetansen til p.l. i forhold til organisasjonsutvikling og kvalitet på tilbudet i barnehagen som helhet?

Kunnskapsdeling satt i system?
I hvilken grad kan denne kompetansen bidra til kunnskaping hos andre?
- Barnehagens **kulturelle arena** (hvordan beskrive denne?)
Sosiokulturelle utfordringer/muligheter
Forholdet mlm leder og ped.leder
mlm ped.leder og kollegium
Forsvarsrutiner?
- **Praksisfeltet**
I hvilken grad påvirker dette kvaliteten på arbeidet
 - direkte med barna?
 - samarbeidet med foreldre («kunden»)

INTERVJUGUIDE – PEDAGOGISK LEDER (P.L.) MED MASTERGRAD I FØRSKOLEPEDAGOGIKK

Navn:

Dato:

- Presentasjon av meg selv, oppgaven og innramming av intervjuet
- Formål med intervjuet, avklaringer, Samtykkeerklæring, behandling av lydopptak og transkribert materiale
- Ulike perspektiv på barnehagelederen som kunnskapsleder
- Kunnskapsdeling i den lærende organisasjon

1. Hva tenker du om å jobbe som ped.leder med oppnådd mastergrad i førskolepedagogikk
2. Hvilke muligheter ser du?
 - Har du en historie om en situasjon hvor din masterkompetanse har bidratt positivt inn i organisasjonen?
3. Hvilke utfordringer ser du / har du møtt?
Har du en historie om en situasjon hvor din kompetanse har blitt en utfordring?

I forhold til (om nødvendig utdypende/uttømmende spørsmål om):

- Det **samfunnsmandatet** som barnehagene nå er gitt gjennom loven, Rammeplanen og de siste stortingsmeldingen om Fremtidens barnehage og Regjeringens «Kompetanser i fremtidens barnehage» (er du kjent med Stortingsmeldingen, m.m.?)
- Barnehagens **system og struktur (eier)**.
I hvilken grad - etter ditt syn – er det viktig at dere har et system som gjør det mulig å gi rom for denne kompetansen? Hvordan kunne dette vært?
- Din **leder?**
I hvilken grad blir din kompetanse utnyttet for å utvikle hele barnehagen?
Det relasjonelle rommet? I forhold til psykologisk kontrakt?
Grad av gjensidighet, ansvarsforhold
Hva ønsker du av sin leder?
- **Sosiokulturelle arena**
Samarbeidsklima blant ansatte
I hvilken grad henvender de seg til deg pga. din utdanning/kunnskap
Grad av gjensidighet
- **Praksisfeltet**
I hvilken grad ser du at din kompetanse ervervet gjennom mastergradsstudiet bidrar positivt til kvaliteten på barns oppvekstvilkår (barndom)
- **Fremtidsperspektiv**
Mtp. å jobbe direkte med barn i barnehage